

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra výtvarné výchovy**

**NA CO SE RÁD/A DÍVÁM?**

**VÝZKUM VIZUÁLNÍCH PREFERENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

**WHAT I LIKE TO WATCH?**

**INQUIRY OF PRESCHOOL AGE CHILDREN'S VISUAL PREFERENCES**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Hajdušková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Helena Petrášová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben, 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Kramolně dne 31.3.2011

Podpis:.....

Předně bych chtěla poděkovat paní doktorce Lucii Hajduškové za vstřícnost při vedení diplomové práce a velkou podporu při jejím zpracovávání. Zároveň děkuji paní docentce Marii Fulkové za podnětné postřehy, které mi byly cenným přínosem. Dále děkuji paní ředitelce Zuzaně Koubkové a všem kolegyním z Mateřské školy, Kramolna, které mi umožnily pracovat se skupinou předškolních dětí. Děkuji také panu profesorovi Jindřichu Roubíčkovi za spolupráci při realizaci didaktického projektu. V neposlední řadě děkuji svojí rodině, manželovi, dceři a rodičům za toleranci a velkou podporu v psaní diplomové práce.

## OBSAH

ABSTRAKT.....	6
ANOTACE.....	6
KLÍČOVÁ SLOVA.....	6
ÚVOD.....	8
 I.TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Předškolní dítě v mateřské škole.....	11
1.1. Předškolní pedagog.....	12
1.2. Vzdělávání dětí v mateřské škole.....	12
1.2.1. Integrované bloky a projekty v mateřské škole.....	13
 2. Výtvarně tvořivé činnosti v mateřské škole.....	14
2.1. Artefiktika.....	16
 3. Vizuální preference a jejich souvislosti.....	19
3.1. Vnímání.....	20
3.1.1. Sociální aspekty vnímání.....	21
3.1.2. Vnímání předškolního dítěte.....	22
3.2. Myšlení předškolního dítěte.....	23
 4. Vizuální kultura.....	24
4.1. Pojem kultura a vizuální kultura.....	24
4.2. Aspekty vizuální kultury.....	27
4.2.1. Média.....	27
4.2.1.1. Účinky médií.....	28
4.2.2. Galerie výtvarného umění.....	29
4.2.2.1. Umění.....	30
4.2.2.1.1. Dítě a umění.....	31

4.2.2.2. Děti v galeriích výtvarného umění.....	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
5. Didaktický projekt: „Na co se rád/a dívám?“.....	34
5.1. Didaktické náměty – realizace.....	41
5.1.1. Námět: „O ČEM VYPRÁVÍ OBRÁZEK?“.....	41
5.1.2. Námět: „AUTO – JAK HO VIDÍM JÁ“.....	52
5.1.3. Námět: „VE SVĚTĚ PRINCEZEN“.....	58
5.1.4. Námět: „VÁNOČNÍ PŘÁNÍ“.....	62
5.1.5. Námět: „BYDLÍM V POHÁDCE“.....	68
5.1.6. Námět: „CO NÁM CHYSTÁ VEČERNÍČEK?“.....	72
5.1.7. Námět: „CO NÁM POVÍ KRAJINA?“.....	78
5.1.8. Námět: „NA CO SE RÁD/A DÍVÁM?“.....	84
5.1.9. Námět: „HRÁTKY S HLÍNOU“.....	88
5.1.10. Námět: „KDO ZTRATIL HLAVU?“.....	92
5.2. Didaktické řady.....	96
5.3. Rozhovor s rodiči.....	96
5.4. Závěr projektu.....	104
5.4.1. Možnosti ovlivnění vizuálních preferencí u dětí předškolního věku.....	110
ZÁVĚR.....	113
POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZROJE.....	116
PŘÍLOHY.....	118

## **Abstrakt**

Diplomová práce s názvem „Na co se rád/a dívám?“ je zaměřena na kvalitativní výzkum vizuálních preferencí dětí předškolního věku. Smyslem celé práce je realizovat didaktický projekt v prostředí mateřské školy a prostřednictvím výtvarných činností a artefietiky zjistit vizuální preference předškolních dětí. Cenným příspěvkem k projektu jsou informace ze strany rodičů, které přinášejí další důležitá fakta o vizuálních preferencích předškolních dětí.

## **Anotace**

Diplomová práce s názvem „Na co se rád/a dívám?, výzkum vizuálních preferencí dětí předškolního věku, je rozdělena do dvou částí – teoretickou a praktickou. V první části, teoretické, přiblíží problematiku vizuálního vnímání u dětí předškolního věku, vztah předškolních dětí k vizuální kultuře a také způsob práce s vizuální kulturou při výtvarně tvořivých činnostech v mateřské škole. Druhá část, praktická, představí výzkum realizovaný v prostředí mateřské školy, v podobě didaktického projektu, a jeho další výzkumné strategie, vyplývající z jeho výsledků.

## **Klíčová slova**

vizuální preference, předškolní dítě, vnímání, vizuální kultura, výtvarné činnosti, artefietika, didaktický projekt, imaginace, reflexe

## **Abstract**

The thesis, entitled „What I like to watch?“ is aimed at inquiry of preschool age children's visual preferences. Whole work purpose is to realize a didactical project in the kindergarden and find out preschool children's visual preferences through art activities and artefietics. Parents' information are also very important contribution because it contains important facts about preschool children's visual preferences.

## **Annotation**

The thesis, entitled „What I like to watch?, inquiry of preschool age children’s visual preferences, is divided into two parts – theoretical and practical. The first theoretical part starts by outlining the theme of preschool children’s visual perception, preschool children’s attitude to the visual culture and also a work system with the visual culture during art and creative activities in the kindergarden. The second practical part presents an inquiry which was realized in the kindergarden as a didactical project and also its other inquiry strategy coming from its results.

**Key words**

visual preferences, preschool child, perception, visual culture, art activities, artefiletics, didactical project, imagination, reflection.

## ÚVOD

Náš život je plný rozmanitých a nečekaných setkání. Patří mezi ně i setkání s vizuálními obrazy, jež skrývají určité výpovědi, mají svůj účel a zanechávají svoje otisky v našem nitru. Probouzejí v nás množství pocitů, vyvolávají v nás reakce. Některé z nich mají sílu nás přesvědčit, jiné nás cíleně zmanipulovat a jiné v nás chtějí probudit třeba vzpomínky.

Od narození jsme obkloповáni vizuálními obrazy a s přibývajícím věkem vzrůstá naše schopnost je různě zachycovat, objevovat, přemýšlet o nich a třídit je. Tuto schopnost v různých vzdělávacích institucích dále rozvíjíme a učíme se reflektovat vlivy, podle kterých obrazy "čteme" a třídíme (vlastní pocity, nálady, emoce). Učíme se poznávat hodnotu a význam obrazů a tím rozvíjíme naši vizuální gramotnost. Vizuální gramotnost je spoubor schopností, dovedností, znalostí a postojů, které uplatňujeme při vnímání vizuálních obrazů, a to nám pomáhá odhalovat jejich skryté významy, hodnoty, a zašifrované symboly, je to imaginární klíč od dveří do světa vizuální kultury.

Pod pojem vizuální kultura si každý z nás v průběhu života může dosadit všechny vizuální vjemy, které v nás vyvolaly určité prožitky a i nadále v nás zanechávají stopy různých podob. Do vizuální kultury patří všechny obrazy, které my lidé vytváříme. Podle míry ovlivnění našich pocitů a zkušeností pak lze vysledovat individuální vizuální preference každého z nás.

Jako pedagog se zaměřením na předškolní věk jsem se rozhodla pro výzkum v oblasti výtvarné výchovy v mateřské škole. Diplomovou práci s názvem "*Na co se rád/a dívám?*" jsem zaměřila na sledování vizuálních preferencí u dětí této věkové skupiny. Prostřednictvím výtvarných činností s dětmi se snažím zachytit, čím jsou pro ně vybrané vizuální podněty (malby, ilustrace, reklamy, filmy, fotografie apod.) zajímavé, jak na ně působí, čeho si samy děti všímají nejvíce a co je pro ně zásadní pro jejich hodnocení.

Na této myšlence jsem vytvořila projekt, který obsahuje 15 didaktických námětů. 10 z nich jsem realizovala za cílem získat odpovědi na mou otázku: Na co se děti předškolního věku rády dívají, jaké mají vizuální preference. Ostatních 5 zbývajících



námětů jsem zapojila do didaktických řad, které se tématicky přibližují integrovaným blokům často se objevujícím ve vzdělávacích programech mateřských škol.

Didaktické náměty mají odhalit způsoby dětského nazírání na vizuální obrazy, jejich diferencování a hodnocení prostřednictvím verbálního i neverbálního, v našem případě výtvarného vyjadřování. Tyto náměty jsou koncipovány na základě východisek z vlastní praxe v mateřské škole, podle kterých jsem i vytvářela jednotlivé náměty, které mají, každý svým specifickým způsobem, zachycovat vizuální preference předškolních dětí.

Z vlastní zkušenosti vím, že spousta dětí se nejen v rámci výtvarné výchovy podřizuje síle kolektivu, ne vždy projevuje pouze vlastní tvůrčí iniciativu, a velmi často přejímá cizí vize, nápady a styl. S ohledem na tuto skutečnost se ve výtvarných činnostech s dětmi orientuji nejen podle způsobů výtvarného zpracování jednotlivých zadání, ale dosti také podle průběžné komunikace dětí, slovního hodnocení vizuálních obrazů, popisu vlastních názorů, úvah a přesvědčení. Celý průběh jednotlivých aktivit, s respektem k jejich individuálně specifickým, verbálním i výtvarně tvořivým možnostem, popisují v reflexích jednotlivých didaktických námětů.

Součástí projektu jsou také rozhovory s rodiči, které mají zachytit důležité poznatky o vizuálních preferencích předškolních dětí z jejich výchovného prostředí.

Na základě zjištěných vizuálních preferencí u dětí předškolního věku se zabývám myšlenkou, zda, popř. jakým způsobem lze vizuální preference dětí ovlivnit.

Celá práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Do teoretické části jsem zahrnula 4 kapitoly. Jejich úkolem je uvést čtenáře do tematiky celého výzkumu a poskytnout mu potřebné informace pro lepší porozumění tématu. V první kapitole se zabývám významem předškolní instituce pro vzdělávání dítěte, osobností učitele a strukturou vzdělávání v mateřské škole (integrované bloky a projekty). Druhá kapitola je věnována výtvarným činnostem v mateřské škole a jejich zapojení do vzdělávací nabídky. V této kapitole dále vysvětluji pojem artefietika a popisují její význam v práci s předškolními dětmi. Ve třetí kapitole se věnuji vnímání předškolního dítěte a jeho aspektům, a dále propojenosti vnímání a myšlení. Čtvrtá kapitola se nejvíce vztahuje k myšlence celého výzkumu, a sice k vizuálním preferencím dětí předškolního věku.

Seznamuje čtenáře s pojmy kultura a vizuální kultura, informuje o nejrůznějších aspektech vizuální kultury, nejvíce se pak zabývá problematikou médií. Dále v ní rozebírám pojem umění, vztah dítěte k umění, a také přemýšlím o možnostech působení a ovlivnění dítěte uměleckým prostředím, jako jsou např. galerie výtvarného umění.

V praktické části se již zabývám samotným výzkumem v oblasti vizuálních preferencí dětí předškolního věku. Kapitola pátá charakterizuje celý projekt, který byl realizován v prostředí mateřské školy, ve kterém jasně popisuji jeho záměr, cíle, hypotézy, metody, obsah, průběh a hodnocení jednotlivých činností s dětmi. V závěru kapitoly shrnuji zjištěné informace o vizuálních preferencích předškolních dětí a v kapitole šesté se zamýšlím nad možnostmi jejich ovlivnění, případně nad způsoby, jak toho docílit.

Celý projekt ukázal velké nároky na obrázkový materiál a také přinesl poměrně velké množství dětských výtvarných prací. Pokud bylo třeba, zakomponovala jsem jej částečně do textu diplomové práce, zbylý materiál jsem zařadila do jednotlivých příloh na konci celého dokumentu.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část přibližuje témata, která se úzce váží k výzkumu vizuálních preferencí u dětí předškolního věku, kterým se v praktické části své práce zabývám. Jednotlivá témata přinášejí informace o konkrétních možnostech vzdělávacích aktivit a postupů při práci s dětmi v mateřské škole a nárocích na osobnost předškolního pedagoga. Dále popisují výtvarné činnosti v mateřské škole, kde se částečně opírají o individuální praktickou zkušenost. Z pohledu vývojové psychologie přibližují problematiku vizuálních preferencí, vizuálního vnímání a myšlení předškolního dítěte. V poslední kapitole teoretické části se orientují směrem k vizuální kultuře, zasazují ji do kontextů kultury vůbec, formulují jednotlivé aspekty vizuální kultury, zvažují využití některých těchto aspektů v prostředí mateřské školy a v neposlední řadě se také zabývají místem setkávání dětského diváka s uměním.

### 1. Předškolní dítě v mateřské škole

*„Předškolní výchova zabezpečuje uspokojení přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti: probíhá ve spolupráci rodiny a předškolního zařízení.“*

(Zákon České národní rady z 10. září 1991 o předškolních a školských zařízeních in Jeřábková, 1993)

Mateřská škola jako výchovně-vzdělávací zařízení pro děti předškolního věku je nezastupitelným činitelem v životě dítěte a nenahraditelným pomocníkem pro rodinu. Rozvíjí osobnost dítěte po stránce fyzické i psychické, umožňuje a podporuje sociální vztahy s vrstevníky, učí jej novým poznatkům z různých oblastí lidského života a pomáhá, avšak nezastupuje rodinu při výchově dětí. Přitom vychází ze svých konkrétních vzdělávacích podmínek a především z podmínek a individuality dítěte samotného.

Jan Ámos Komenský napsal: „...rozšafně to a potřebně od starodávna nařízeno

*bylo, aby v každé obci jisté rozumné, pobožné, vážné osoby za učitele mládeži vystaveny byly, jimž rodičové děti své a právo kázně odvedouc, skrze ně dítek svých v dobrém vzdělání očekávat mohli.“ „....a nejprve v škole první, totiž mateřské, prvního šesti let věku. Což se stane ve jménu Páně.“*

(Komenský, str. 31, 32)

### **1.1. Předškolní pedagog**

Předškolní pedagog stojící na počátku profesní dráhy se potýká s nelehkou cestou svého profesního vývoje a tu si musí v co nejkratší době ujasnit. Dobře ví, že se u něj předpokládá příkladný postoj k životu a okolnímu světu, autoritativní a zároveň přátelský vztah k dětem, autentičnost, zaručující pocit jistoty a bezpečí, a zdravý životní styl.

Po kurikulárních proměnách v 90. letech minulého století získaly školy větší svobodu, volnost, spokojenost. Na druhou stranu musely také čelit vysokým nárokům a novým požadavkům. Kurikulární reforma v 90. letech minulého století navíc přinesla živnou půdu pro nová pojetí výchovy a vzdělávání. Vedle rámcových programů se pedagogickém poli objevily i nároky na učitelskou profesi ve smyslu "být reflektivním praktikem". Toto označení znamená dívat se neustále kolem sebe, kriticky myslet a hodnotit, zvažovat, promýšlet přístupy, prosazovat nápady. Tato reforma má také vytvořit podmínky pro spojení individuální tvořivosti a osobních vlastností, s potřebou respektovat pravidla soužití mezi lidmi a přírodou. Pouze tak učitel může současně zvládat jedinečné nároky podmínek „tady a teď“ (ve třídě, s ohledem na jednotlivé děti i na sebe) a obecné vlivy tradic, zvyků, pravidel a norem, které přicházejí z minulosti a ze širšího kulturního nebo přírodního rámce. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 12)

Učitel v mateřské škole musí svoji skupinu dětí citlivě poznat, respektovat individualitu dětí a maximálně jí přizpůsobovat svou nabídku tématicky zaměřených aktivit v průběhu celého školního roku.

### **1.2. Vzdělávání dětí v mateřské škole**

Jak již bylo řečeno, každá mateřská škola, jako spoluvychovávající a vzdělávací činitel, musí vycházet především z podmínek jak dítěte samotného, tak ze vzdělávacích podmínek svých.

Každá mateřská škola se podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), dle opatření MŠMT v souladu s §4 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb. školského zákona, prokazuje svým školním vzdělávacím programem, který by měl být plně v souladu s rámcovými cíli formulovanými v RVP PV.

Z těchto školních vzdělávacích programů si dále vytvářejí učitelé mateřských škol své třídní vzdělávací programy, které jsou již více specifické pro daný kolektiv dětí, a více konkretizované, a to jak z hlediska vzdělávacích oblastí, dílčích cílů, klíčových kompetencí a vzdělávacích činností, tak i z hlediska evaluačních postupů.

*Cit.: „Je třeba si uvědomit, že patrně žádná matřeská škola nebude dosahovat ideálního stavu ve všech vzdělávacích podmínkách a ve vzdělávacích výsledcích. Každá mateřská škola by měla svou činnost postupně zlepšovat a tím směřovat k státem dané normě ( stanovené RVP PV). Cílem činnosti školy bude tedy cesta za vyšší kvalitou. RVP PV jim kritéria této kvality nabízí.“ (Bečvářová, 2010, s.34)*

### **1.2.1. Integrované bloky a projekty v mateřské škole**

Vzdělávací nabídka je v třídních vzdělávacích programech uspořádána v tzv. integrovaných blocích (tématických celcích), které si každá mateřská škola volí na základě svých možností, výhod a specifik a na základě individuálních potřeb dětí a také výsledků evaluace.

Integrovaný blok je v RVP definován jako způsob uspořádání vzdělávacího obsahu ve vzdělávacím programu. Integrované bloky propojují (integrují) vzdělávací obsahy z více různých vzdělávacích oblastí. Vztahují se k určitému tématu, k praktickým životním situacím nebo praktickým činnostem, k určitému produktu apod. a mají podobu tematického celku, projektu či programu. (RVP PV, 2004)

Integrované bloky mohou být v průběhu roku doplňovány dalšími vzdělávacími projekty, a to jak krátkodobými, tak dlouhodobými, které mají většinou průřezový

charakter a svými tématickými celky obohacují a doplňují konkrétní integrované bloky. Projekty mohou sloužit různým účelům dle svého zaměření. Setkáme se např. s projekty na podporu zdravého držení těla, logopedické péče, grafomotoriky, projekty zaměřené na dramatickou výchovu, multikulturní výchovu, ekologii a ochranu životního prostředí, hudební tvořivost, výtvarnou tvořivost, lidové zvyky a tradice, a s velkým množstvím dalších.<sup>1</sup>

Každý projekt, aby byl projektem, musí splňovat určitá pravidla. Koťátková uvádí kritéria, která by měla být při práci na projektu dodržována:

- Téma projektu musí být jasně stanoveno. Navíc má každý projekt určité jádro, které ovlivňuje cíle a výběr činností – měly by být pro děti přitažlivé, s předpokladem jejich všestranného osobnostního rozvoje.
- Projekt musí být vystaven na dětských aktivitách, čímž bude přispívat k obohacování zkušeností, které si dítě přenáší dál do života.
- Projekt by měl být prolnut do všech vzdělávacích oblastí v podobě integrovaného celku.
- Celý projekt by měl směřovat k vyvození konkrétního výstupu, který představují dětské práce, výtvary, které mají svůj přínos nejen v individuálním prožitku, ale hlavně v pocitu sounáležitosti k dětské skupině. (Koťátková, 2008, s. 142-143)

## **2. Výtvarně tvořivé činnosti v mateřské škole**

Výtvarné činnosti v mateřské škole jsou jednou z možností, kde se dítěti nabízí rozsáhlé zúročení vlastní tvořivosti v podobě uvolnění, psychické ventilace a možnosti vyjádřit všechny svoje sny, přání a problémy.

---

<sup>1</sup> První zmínka o projektech se objevila na počátku 30. let 20. století v souvislosti se jménem významné české reformátorky vzdělávací práce Idy Jarníkové (1879- 1965). Jarníková prosazovala myšlenku vzdělávacích celků v určitém časovém rozmezí, jež by byly učitelkami mateřských škol během školního roku volně doplňovány určitými týdenními celky. Na základě metody W. H. Kilpatricka (1871- 1965), kterou Jarníková propagovala, vytvořila ukázkový projekt „O vodě a co v ní žije“ (1933). (Koťátková, 2008, s. 142)

K. Cikánová shrnuje výpověď dítěte k otázce proč kreslí takto: *„Ve výtvarném projevu dítě sděluje své smutky i radosti, snaží se citově i rozumově reagovat na svět ve všech jeho podobách a projevech, hledá v něm své místo, důvěřivě se s ním přátelí. Poznává a snad i dotváří jeho tajemství, odhaluje po svém jeho vnitřní logiku a souvislosti. Výtvarné vyjádření mu dovoluje přenést se z reality do světa fantazie a představ a zpětně tak obohacovat svůj pohled na každodenní skutečnost. Dítě jako by mělo model konkrétní reality uložen v sobě, ve své vizuální paměti.“* (Cikánová, 1992, s.7)

V mateřské škole jsou výtvarné činnosti prakticky v denní nabídce a tak jako jsou nabízeny, mohou, ale nemusí je děti využívat. RVP PV doporučuje v rámci vzdělávacího úsilí pedagogů využívat tzv. didaktický styl.<sup>2</sup> Měl by být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a na aktivní účasti dítěte.

Učitel by měl plně respektovat rozhodnutí dítěte ve výběru nabízených aktivit. V dětské skupině však poměrně silně panuje vliv skupiny vrstevníků a síla vzoru, tudíž se často stává, že dítě, které nabízenou činnost jednu chvíli odmítá, s nadšením se do ní pustí téměř v zápětí. Vlastní zkušenost mě naučila, že pedagog, který zná a dovede odhadnout reakce „svých dětí“, dokáže odhadnout i to, které děti může oslovit dříve a které později.

Díky tomu, že děti mohou jednotlivé činnosti v rámci dopoledních aktivit libovolně střídat a procházet si jimi podle svého přání, dává jim i učitelům možnost věnovat se individuálním nebo skupinovým částečně řízeným činnostem. Ty bývají připravovány pro menší skupinky dětí. Nejen výtvarná činnost v tomto duchu přináší mnohá pozitiva v tom smyslu, že umožní dětem pracovat v klidu, mají na dosah materiál a pomůcky, mohou komunikovat jak mezi sebou, tak s učitelkou, a stejně tak ona s nimi. Učitelka má o dětech lepší přehled, než jaký by měla při frontální činnosti. Navíc může pozorovat, jak se děti při práci chovají, jak komunikují, jak jsou samostatné, pečlivé, soustředěné. Může si též s dítětem pohovořit o jeho práci, individuálně se mu

---

<sup>2</sup> Citát z RVP: *„Specifickou formou, vhodnou pro předškolní vzdělávání v podmínkách školy, je didakticky zacílená činnost, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivovaná, která je dítěti nabízena a v níž je zastoupeno spontánní a záměrné (cílené, plánované) učení. Tyto činnosti mohou probíhat zpravidla v menší skupině či individuálně.“* (RVP PV, 2004, s.7)

věnovat, a zaznamenat si stručnou reflexi, která jí poskytne další informace pro plánování následujících aktivit. Rozhovory s dětmi nad jejich obrázky jsou nejen pro učitele, ale především pro děti velmi cenné. Najde se poměrně hodně dětí, u kterých může být právě učitelka tím jediným člověkem, kdo si poslechne (a rád) výklad k jejich obrázkům nebo jiným výtvorům.

## 2.1. Artefiletika

Jedním z nově zmiňovaných postupů ve výchově a vzdělávání, aplikovaným už v mateřských školách je artefiletika. Je to inovativní pojetí umělecké tvořivosti. Má své kořeny v arteterapii a výtvarné výchově a uplatňuje se v oblasti vizuality. **Vychází z tvůrčího expresivního projevu a osobních zážitků dětí a propojuje poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační aktivity.** Artefiletika je tedy názvem pro specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a výchově. Lidská zkušenost je proto důležitou instancí artefiletiky. Je nejsilněji ovlivněna jednak nejbližším sociálním okolím, jednak působením mediální komunikace (televize, internet atd.), která zprostředkuje širší kulturní a společenské souvislosti. Jak zdůrazňuje filosof a teoretik umění Nicolas Bourriard (2004), *„lidská společnost je ...utvářena příběhy..., a ty se projevují v přístupu k životu, ve vztahu lidí k práci nebo zábavě, ale i v institucích a ideologiích... A my žijeme uvnitř těchto příběhů.“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 14)

Se svou zkušeností zachází každý člověk přirozeně a spontánně, avšak sám bývá vůči ní „slepý“ – málokdy si uvědomí její klíčovou roli v poznávání a hodnocení. Artefiletika je podle Slavíkové, Slavíka, Eliášové (2007) **reflektivní, tvořivé a zážitkové** pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím **reflektivního dialogu**<sup>3</sup> o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání

---

<sup>3</sup> Reflektivní dialog popisuje Slavík jako nutný doprovod výrazové hry. Obrací se k minulým zážitkům a hledá v nich poznání. Týká se jak uměleckých a kulturních stránek zážitku, tak jeho psychických, sociálních a socio- biologických souvislostí. Jeho cílem je poskytnout aktérům příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech, popisovat co nejvýstižněji, porovnávat svoje zážitky s ostatními, uvědomovat si jejich schody a rozdíly, vyřešit vnitřní nepohody i radosti z průběhu díla, promýšlet další varianty výrazové



umění. (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007, s.15)

V rámci výtvarného tvoření s dětmi v mateřské škole lze tyto základní myšlenky artefietiky přenést do praxe, jak již někteří zkušení pedagogové intuitivně ve svých pracovních strategiích dávno dělají.

Pojďme si nyní stručně nastínit specifické rysy artefietiky:

- **Fikční svět**

Chce-li se dítě vyrovnat s určitou zkušeností, ať pozitivní nebo negativní, způsobem kulturně přiměřeným, většinou si vytvoří jakýsi fikční svět, ve kterém si svoje pocity z vnímané reality odžívá. Velmi často k tomuto zveřejnění používá reálné věci nebo bytosti sloužící jako herní rekvizity (v artefietice tzv. propy). Může to být třeba prázdná krabička od zápalek, která se ve hře změní v kočárek, kočár či vesmírnou loď, a tím k sobě dítě přivolává svůj fikční svět. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 170)

Zvládat přechody mezi fikcí a realitou je náročné, ale pro život mezi lidmi důležité. Patří mezi ně hra na cokoliv, o čemkoliv, s čímkoliv; pohádka; humor; ironie; symbolická agrese; namlouvání; flirtování; přetvářka; škádlení; denní snění..., a patří k němu také umění. *„Aby byl život smysluplný, silný a odolný, nesmí být fantazie příliš oddělena od reality, neboť realita bez fantazie je nudná i prázdná a fantazie, vzdálená skutečnosti, njen postrádá důležitost, ale je též potenciálně ohrožující. Troufáme si tvrdit, že hlavním a opravdu dobře použitelným a účinným způsobem, jak se učit naplňovat tento cíl – uspokojivé vyrovnávání fantazie se skutečností – jsou umělecké aktivity.“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s.170)

- **Dialog**

Každý máme na vizuálně vnímanou věc, obraz, jiný pohled. V artefietice můžeme říci, že si každý vytváříme pro vnímanou realitu své individuální zážitky, zkušenosti, tzn. prekoncepty. Artefietika je disciplína, která se zakládá jak na lidských zkušenostech, jejich individuálních rozdílnostech a také na vzájemných dialogích. Proto se u artefietiky uplatňuje důležitý vzdělávací princip, založený na

---

hry. (Slavík, 2004, s.235)

poznávání rozdílných zážitků prostřednictvím dialogu. Tento princip by se dalo vyjádřit mottem: „**Poznání se rodí z dialogu.**“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s.172)

- **Vztah k RVP**

V artefiletice je velmi důležité přemýšlet „dvojím způsobem“. Jednak vymýšlet náměty pro tvůrčí umělecké aktivity a jednak je zaštiťovat do rámce vzdělávacího dokumentu, a tedy propojovat uměleckou aktivitu s obsahovou náplní (vzdělávací nabídkou v mateřské škole) ve smyslu rozvoje dílčích kompetencí dítěte. (tamtéž, s.173)

- **Námět a učení**

Obsah činnosti je dán námětem. Spolu s technikou, jaká bude při činnosti zvolena vzniká učební úloha (zadání a výzva). Učení pak probíhá formou umělecké činnosti a současně formou reflexe a reflektivního dialogu.

- **Výrazová hra**

Tímto termínem lze označit všechny umělecké aktivity, které se v artefiletice používají. Poznatky získané prostřednictvím výrazové hry poskytují šanci spojovat osobní zkušenost člověka s jeho názorem na širší kulturní souvislosti. Výrazová hra prostřednictvím výrazových struktur vytváří spojovací článek mezi osobní zkušeností dítěte a tím, co jí může odpovídat v širších kulturních souvislostech. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s.175)

- **Vzdělávací motiv**

Vzdělávací motivy spočívají v interpretaci uměleckého nebo jiného výrazového projevu. Jsou to popisy dětí k tomu, co je zaujalo, ať kladně nebo záporně a od nich odvozené další úvahy a postřehy, rozhovory o tom, co bylo ještě objeveno a jak lze o tom dále uvažovat. (tamtéž, s.177)

- **Přidaná hodnota**

Na konci artefiletické jednotky je třeba se zamyslet, jak určitý námět obohatil poznání dítěte a jaké kompetence pomohl dítěti rozvinout. Je důležité, aby samo dítě dokázalo rozvíjet vzdělávací motivy a pracovat s vědomím, že se něco učí, něco nového získává. Díky tomuto přístupu se učí samostatnosti a učí se svobodnému

rozhodování. Tím padá na učitele velké břímě odpovědnosti, aby připravoval a navozoval takové situace, které tyto dovednosti dítěte posilují.

*„Chceš-li mne nasytit na jeden den, dej mi rybu. Chceš-li, abych byl sytý po zbytek života, nauč mě lovit.“* (čínské přísloví in Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s.179)

- **Reflexe a interpretace**

Tvůrčí umělecká práce se neobejde bez určitého zhodnocení. Je tedy třeba ji doplnit zpětnou reflexí a interpretací toho, jak se práce zdařila a v jakých směrech. Pro tyto hodnotící závěry je třeba zvolit patřičný odstup, v artefiletice hovoříme o tzv. distanci. Toto hodnocení má největší smysl zejména po skončení tvůrčích aktivit nebo bezprostředního vnímání díla, než v jejich průběhu. Může mít podobu reflektivního dialogu (který byl popsán v úvodu celé kapitoly o artefiletice, v poznámce pod čarou), nebo tzv. expresivní nebo kreativní interpretací. Smyslem této interpretace je v podstatě vyjádřit „totéž jinak, ale ne slovy“, tzn. stejnými nebo častěji jinými tvůrčími aktivitami, jako je např. dramatizace nebo hudební tvořivost (expresivní interpretace). V případě, že jde o kreativní interpretaci, lze napodobit původní dílo jinou tvůrčí aktivitou, bez použití typických uměleckých postupů. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s.180)

- **Hodnocení**

V artefiletice je hodnocení cestou, při které dítě poznává, jak vnímat kulturu, a jak o ní přemýšlet. Na základě porovnávání různých děl a jejich variant si děti mají utvářet svůj postoj k nim a naučit se i hledat k nim vazby a podobnosti ve světě kultury a umění. Úspěšným výsledkem tohoto postupu je umět se vyrovnávat s hodnocením v jeho nejrůznějších podobách, používat je a svým způsobem mu rozumět.

### **3. Vizuální preference a jejich souvislosti**

Budeme-li hovořit o vizuálních preferencích, je třeba se nejprve zamýšlet nad jejich podstatou. Logicky lze odvodit nepochybně jednostrannou závislost vizuálních preferencí na vizuálních podnětech. Vždyť jak bychom se mohli pro něco nadchnout, kdyby na nás ono „něco“ nijak nepůsobilo? A aby na nás mohlo působit, musíme mít pro jeho signály nastavenou určitou konkrétní funkci. Konkrétní funkcí rozumíme vnímání, v našem případě vizuální vnímání.

Pro výzkumně zaměřenou tematiku však samotné myšlenkové balancování nestačí. Je zapotřebí zaštitit tuto problematiku také z hlediska kontextů psychologie.

### 3.1. Vnímání

Lidské vnímání spadá do kategorie poznávacích procesů, stejně jako myšlení, paměť, učení, řeč a inteligence. Dle Vágnerové (2005) je vnímání poznáváním přítomnosti a lze je chápat i jako základní způsob **komunikace** s okolím. Můžeme je chápat jako proces konstrukce **individuálně specifických zobrazení reality**, která jsou vytvářena na základě selekce a diferenciací jejich vnímaných znaků a posléze i na základě kategorizace výsledného obrazu. Je to **aktivní proces**, kde nejde jen o pasivní recepci podnětů, které na člověka působí. Vnímané podněty se pokoušíme nějakým způsobem uspořádat v celek a dát tomuto celku řád a smysl. (Vágnerová, 2005, s. 51 - 52)

Pro vnímání je charakteristické individuálně typické zaměření a selekce vnímané reality. Každý člověk se zaměřuje na to, o čem chce či potřebuje být informován. Pod vlivem zkušenosti i aktuální motivace dává přednost určitým situacím či objektům. Tyto podněty jsou pak vnímány přednostně, případně rychleji a snadněji než ostatní. Vnímání je ovlivňováno **zvyklostmi a zkušeností**: člověk má tendenci vnímat spíše to, co očekává. Mohou jej ovlivňovat i **aktuální potřeby**, kdy se člověk orientuje na předměty, které by jej mohly nějak uspokojit, a vnímá je mnohem intenzivněji než jindy. Také podle **emočního naladění**, popř. citové zkušenosti lze aktuální percepci ovlivnit. Dále pak závisí na též na **kontextu**, který determinuje **způsob, jakým objekt vnímáme**. (Vágnerová, 2005, s. 54)

Člověk v průběhu života vnímá a interpretuje podněty, které na něj působí, různě, v závislosti na své dosavadní zkušenosti, na individuálně specifickém významu vnímaných informací a na dosažené úrovni schopností. Vnímání se postupně propojuje s dalšími poznávacími procesy, které ho ovlivňují. Strategie vnímání se dle Vágnerové rozvíjejí v interakci s vývojem myšlení. (Vágnerová, 2005, s. 57)

### 3.1.1. Sociální aspekty vnímání

*„Způsob, jakým lidé vnímají svět, je ovlivněn kulturou, v níž vyrůstají.“* (Vágnerová, 2005, s. 57) Z této citace je patrné, že **sociální podmíněnost** je jedním z aspektů vnímání.

Autorky Sturken a Cartwright hovoří o používání zraku, tedy o vnímání, jako o sociální dovednosti, kterou provádíme jak na základě vlastního výběru, tak ve snaze přizpůsobit se. Zrak považují za organizující smysl, který prostřednictvím koordinace vidění, dotýkání se a naslouchání umožňuje orientaci v prostoru, v němž utváříme své sociální vztahy a kde vznikají **významy**. (Sturken, Cartwright, 2009 s.19)

Sociální podmíněnost vnímání lze dle Vágnerové chápat z několika možných úhlů pohledu. Vnímání může být ovlivněno **sociální skupinou**, jejím způsobem interpretace a tudíž hodnocením vnímané reality. Může se stát, že člověk pod tlakem této skupiny podlehně společnému mínění. Dále může mít na vnímání vliv **sociální zkušenost**. Vágnerová odborně popisuje tento jev jako **defenzivní vigilanci**, kdy člověk spíše vnímá a hodnotí odlišný sociální jev. Zároveň do této sociální zkušenosti patří i generalizace a stereotypizace vnímání (snaha automaticky hodnotit příslušníky určité sociální skupiny všechny stejně, např. Romy). Může se stát, že tyto tendence pak výslednou informaci zkreslí. Takto zkreslená realita se může jevit za různých okolností:

- člověk má tendenci hodnotit druhé podle **prvního dojmu**
- člověk hodnotí druhé podle dílčích vlastností, podle kterých si chybně odvozuje další- tzv. **haló efekt**
- člověk si na druhých, kteří mu jsou sympatičtí, jen těch pozitivních vlastností tzv. **efekt vztahu**

- člověk vnímá na druhých to, co se ho osobně úzce emočně dotýká– tzv. **princip projekce**

### 3.1.2. Vnímání předškolního dítěte

Vnímání dětí předškolního věku je dle Vágnerové charakteristické **neschopností systematického poznávání**. Děti si spíše všimnou takového podnětu, který je nějak zaujme, je pro ně nápadný nebo atraktivní. Příčinou takového způsobu poznávání není jen nezralost pozornosti nebo nedostatečná koordinace očních pohybů, ale i chybění motivace ke kvalitnější poznávací strategii, která zatím neodpovídá aktuální úrovni rozumových schopností. Dítě ještě **neumí vnímat celek jako soubor detailů** a nediferencuje příliš ani základní vztahy mezi nimi. Vnímá celek **globálně, neanalyzuje** jej na části a **nedochází ani k syntéze**, která by respektovala vztahy mezi těmito detaily. Děti si ani nemohou uvědomovat vztahy (a jejich význam) mezi jednotlivými částmi. U předškolních dětí ještě převládá poznávací egocentrismus a fenomenismus: dítě vnímá a hodnotí jakýkoli objekt tak, jak se mu právě jeví, i když tento pohled může být zkreslující. (Vágnerová, 2005, s.57) **Egocentrický způsob vnímání** dle Vágnerové tedy znamená, že pro tento způsob poznávání je **významnější pohled subjektu než kvalita objektu**. Vágnerová tvrdí, že tato tendence je zřejmá i z preference nápadných vlastností objektu (jako je např. křiklavá barva) a dále těch podnětů, které jsou pro dítě nějak atraktivní a mají nějaký **význam pro uspokojení jeho momentální potřeby**. (Vágnerová, 2001, s.130-131)

*Chlapec, věk 4,11, se rozhodl, že namaluje postavu oblíbeného Spidermana. Když byl s prací hotov, nadšeně mi spěchal svůj obrázek ukázat. „To jsem namaloval Spidermana a poznáš to podle jeho pusy, tu jsem tam nenamaloval, ta mu totiž není vidět.“ Chlapec mi práci spokojeně předal a odešel si hrát. Z jeho obrázku se dala*



*zřetelně vyčíst inklinace k určité barevné preferenci. Jeho Spiderman byl celý jasně žlutý.*

U předškolních dětí, které se chystají zanedlouho zahájit povinnou školní docházku, se ale již na konci tohoto období může projevovat vývojově vyšší stupeň vnímání, který spočívá ve schopnosti diferenciované percepce a v počátcích uvědomování si celku jako systému částí a jejich vzájemných vztahů. Tyto děti jsou schopny již vidět každou část odděleně, i ve vztahu k celku. Projevuje se to výrazně ve způsobu jejich interpretace vnímaných podnětů. (Vágnerová, 2001, s.128)

### **3.2. Myšlení předškolního dítěte**

Jak jsem již předeslala, strategie vnímání se rozvíjí v úzké vazbě s myšlením. J. Piaget (1970) uvádí, pro předškolní věk je ve fázi **názorného, intuitivního myšlení**, které je **prelogické** (až ve školním věku jde o konkrétní logické operativní myšlení). Nerespektuje jednoznačně realitu, bývá často subjektivně zkresleno. Je však značně vázáno na poznávanou realitu. Velkou roli v tomto období hraje především **uspokojování dětských přání a potřeb**, které jsou prioritní před přesným a správným poznáváním. (Vágnerová, 2001, s.128)

*Holčička, věk 6,1, mi popisovala vytvořený obrázek, do kterého měla nakreslit vše, co vidí v krajině: „To jsem já, náš domeček, Aida (pes), a na zahradě je koníček.“ Koně jsou velmi častým, snad i pravidelným tématem, které dívka v kresbě ztvárňuje, a vlastnit koně je už dlouho jejím velkým přáním, proto se kůň také stal součástí jejího přizpůsobení obrazu reality.*



Myšlení předškolního dítěte je dle Vágnerové egocentrické, subjektivně zkreslené, které vede k nepřesnostem v poznávání. Je typicky útržkovité, nekoordinované a nepropojené, chybí mu komplexní přístup. Dítě často ulpívá na jednom pohledu, který bývá definitivní, a nebere v úvahu jiné. Subjektivní pohled určuje řešení natolik jednoznačně, že se s ním jedinec ztotožňuje. *„Jestliže chybí představa o pluralitě možností hodnocení a názorů, pak schází impuls k hledání objektivní pravdy.“* (Vágnerová, 2001, s.128-134)

## 4. Vizuální kultura

Vizuální preference dětí předškolního věku, kterými se ve své práci zabývám, se vytváří v podvědomí lidí na základě směsice nejrůznějších vizuálních podnětů- obrazů. Ty nás v průběhu života upoutávají a my na ně určitým způsobem reagujeme. Množství těchto podnětů jsou zároveň produkty vizuální kultury.

### 4.1. Pojem kultura a vizuální kultura

Vizuální kultura jako pojem představuje různé vizuální formy od vysokého výtvarného umění přes film, televizi a reklamu až po vizuální data ve sférách vědy,



práva či lékařství. Autorky Sturken a Cartwright uvádějí: „*Je nutné vnímat vizuální kulturu jako komplexní a rozmanitý celek, což je patrné ze skutečnosti, že jakmile máme zkušenost s konkrétním vizuálním médiem, potřebujeme k oné zkušenosti využívat i další média a oblasti založené na vizuálních obrazech.*“ Uvádějí následující příklad: „*Sledujeme-li určitý pořad v televizi, významy a potěšení, které z něj pramení, zakládáme vědomě i nevědomě na asociacích s tím, co jsme viděli již dávno před tím v nějakém filmu, uměleckém díle nebo reklamě.*“ (Sturken, Cartwright, 2009, úvod)

Naše vizuální zážitky se neodehrávají izolovaně, nýbrž se na ně nabalují vzpomínky, obrazy pocházející z mnoha oblastí našeho života.

Pojem vizuální kultura tedy označuje všechny vizuální podněty různých vizuálních forem. Je však složité rozpoznat mezi vizuálními podněty takové, které lze považovat za kulturní.

Kdy se o kulturu jedná a kdy nikoli? Pojem kultura definoval v 18. století filosof Matthew Arnold jako „*to nejlepší, co bylo ve společnosti myšleno, řečeno; tedy cosi vyhrazené elitě, vzdělanému, inteligentnímu a náročnému obecenstvu.*“ (Sturken, Cartwright, 2009, úvod)

Kultura je čímsi, co v sobě lidé zušlechťují prostřednictvím běžného kontaktu s kvalitou, hodnotami a vzděláním. Vizuální kultura je pak praxí sdílenou v rámci skupiny, společenství či společnosti, jejímž prostřednictvím vznikají významy na základě vizuálních, sluchových a textových znázornění a na základě toho, jak se způsob dívání podílí na rozvíjení symboliky a komunikace.

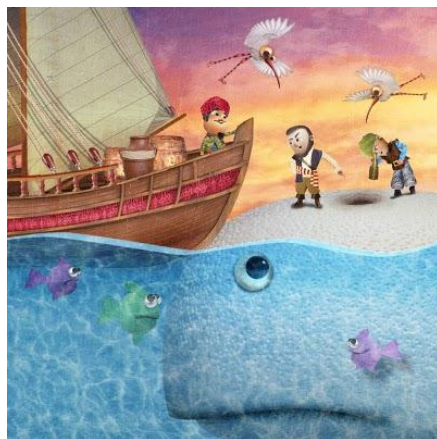
Britští teoretikové 20. století, Raymond Williams a Stuart Hall považují kulturu ne ani tak za soubor věcí (televizních pořadů, maleb apod.), ale spíše za soubor procesů a praktik, díky nimž jedinci dospívají k pochopení nejen věcí, ale i své vlastní identity.

Cit.: „*Kultura je vytvářena prostřednictvím složitých systémů hovoru, gestikulace, dívání se a jednání, jejichž pomocí si členové společenství či skupiny vyměňují významy. Obrazy a mediální texty v této výměnné síti nehrají roli statických entit pasivně vystavených výměně nebo spotřebě, ale aktivních činitelů, kteří nás vedou k určitému pohledu nebo způsobu vyjadřování.*“ Hall dále píše: „*Lidem, věcem a událostem dávají význam právě ti, kdo se na kultuře podílejí... Věci získávají význam*

*tím, jak je používáme, jak o nich uvažujeme a jaké k nim chováme pocity – tedy jak je reprezentujeme". Autorky Sturken a Cartwright toto pojetí dovádějí ještě dál a tvrdí , že stejně jako lidé dávají význam objektům, mají i objekty, které vytváříme, na něž se díváme a které nám slouží ke komunikaci nebo k prosté potěše, schopnost dávat význam nám samým a dynamickým interakcím v rámci našich sociálních sítí. (Sturken, Cartwright, 2009, s.11-13)*

Kulturu nemáme vidět jako proces, ne jako fixní výklad. Každý z nás dokážeme kulturu chápat odlišně, v závislosti na své individuální zkušenosti.

*Seděli jsme s dětmi na koberci a prohlíželi si sadu obrázků. Každé dítě si jeden obrázek vybralo a mělo se podělit o svůj dojem s ostatními. Jeden chlapec si vybral dějový, poměrně barevný obrázek a popisoval na něm moře, loď a rybáře. Pro zdůvodnění svého výběru podotkl: „Líbí se mi.“ Chlapec, který seděl hned vedle, se neudržel a začal mu vysvětlovat, že „na obrázku nejsou rybáři, ale piráti a že ta loď je pirátská, že ti piráti přistáli jakoby na ostrově, ale že to není ostrov, ale hřbet obrovské velryby“ atd. Z toho je zřejmé, jak se výpovědi obou chlapců mohou lišit a jak se ukáže množství předchozích zkušeností obou z nich. Pro porovnání je nutné zmínit i výběr druhého chlapce. Ten si vybral obrázek, který znázorňuje strašáka, velmi humorně pojatého. Chlapec ocenil vtip a vyobrazení známých předmětů v obrázku (baseballové míčky místo očí, skutečný zip a knoflíky) a stejně okatý výraz krkavce sedícího na strašákovu rameni jako strašáka samotného. Chlapec podotkl: „On ho ten krkavec provokuje.“*



## 4.2. Aspekty vizuální kultury

Vizuální kulturu představuje hned několik aspektů. Patří mezi ně malby, kresby, grafiky, fotografie, film, televize, video, digitální obrazy, animace, komiks, populární kultura, reportážní fotografie, zábava, reklama, obrazy jako svědectví v právních kauzách a vědecké obrazy. Všechny tyto aspekty denně obohacují naše vizuální zkušenosti, probouzejí v nás představy, vzpomínky a emoce, nutí nás přemýšlet, případně vybírat správná slova pro jejich interpretaci.

Podstatným zprostředkovatelem vizuálních obrazů jsou média. Tento pojem představuje neuvěřitelně silný fenomén, který stále více zvyšuje svůj potenciál.

### 4.2.1. Média

*„Médium je poselstvím, protože právě médium ovládá měřítko a formu lidského sdružování a činnosti.“ (McLuhan, 1991, s.20)*

Mashall McLuhan, nejvýznamnější představitel torontské školy, považuje médium za všechno, co nějakým způsobem umocňuje, rozšiřuje možnosti člověka zmocňovat se světa, a to pohybem i smyslovým poznáním. Hovoří o extenzi člověka. Každé médium, každá „nová extenze“ člověka, každá technologie vnáší do lidských záležitostí nové měřítko a to samo o sobě je poselstvím, jež vypovídá o člověku a o společnosti. Používá označení „globální vesnice“ jako metaforu pro společnost, kterou užívání nejrozumnějších médií sbližuje. S příchodem počítačových sítí a interaktivního propojení uživatelů se toto označení začalo používat celosvětově. (Jiráček, Köpplová, 2003, s.40)

Pojmem média se rozumí především tisk, rozhlas, televize popř. média založená na digitálním zpracování a přenosu dat, která nesou nejasné označení „nová“. Význam pojmu média je však širší. Slovo médium pochází z latiny a znamená zprostředkující činitel. Obory zabývající se mezilidskou, sociální komunikací, označují médium tím, co zprostředkovává někomu nějaké sdělení, médiem komunikačním.

Komunikačními prostředky nejsou pouze tisk, rozhlas a televize. Za médium lze dle Jiráka a Köpplové považovat i kódy, které se při komunikaci používají, tedy i jazyk, např. čeština. Kódy (tj. soustavy znaků a pravidel pro jejich používání), je možné považovat za primární komunikační média, za zprostředkovatele sdělení mezi účastníky komunikace. (Jirák, Köpplová, 2003, s.17)

S potřebou přenášet sdělení dál a dál, za kratší dobu co nejvíce lidem a zaznamenat je tak, aby vydržela co nejdéle, začala vznikat sekundární média. Proto nyní můžeme za komunikační média považovat obrázky, písmo, tisk, nahrávací prostředky, prostředky přepravující sdělení prostřednictvím poslů, různé typy signalizace, přenosové a vysílací techniky a počítačové komunikační sítě. (tamtéž)

Lze také rozlišovat způsoby komunikace mezi jednotlivci a mezi větším množstvím účastníků. V prvním případě se jedná o interpersonální média (dopisy, emaily, chat), ve druhém případě jde o masová média. Ta představují komunikaci mezi jedním výchozím bodem a blíže neurčeným, vysokým počtem bodů cílových (masou). Sem patří noviny, časopisy, knihy, pozemní, kabelové i satelitní televizní a rozhlasové vysílání, film, kompaktní disky, ekvivalenty těchto tradičních médií v prostoru počítačových sítí, zejména internetu (internetové verze tištěných periodik, internetové deníky a časopisy, rozhlasové a televizní vysílání po internetu).(tamtéž, s.22)

#### **4.2.1.1. Účinky médií**

*„V mediální produkci se nepochybně odrážejí nejrůznější stránky kulturního prostředí, v němž média působí. Média nestojí a nemohou stát vně „své“ společnosti a kultury, nýbrž jsou jejich součástí- jsou jimi ovlivňována a sama je ovlivňují.“* (Jirák, Köpplová, 2003, s.55)

Veřejnost je jednoznačně přesvědčena, že média mají významný dopad na jednotlivce i na společnost. Ovlivňují chování, postoje či názory jedinců, mohou rozšiřovat obzory poznání, vzdělávat, pomáhat v politickém i spotřebitelském rozhodování, ovlivňovat životní styl a tím i zdraví, ale také děsit, vyvolávat napětí, navádět ke společensky nežádoucímu jednání či uvádět v omyl. (Jirák, Köpplová, 2003,

s.151)

V souvislosti s působením médií na člověka hovoří Jiráček a Köpplová o šestero účincích médií:

- **kognitivní** – přinášejí poznatky v rámci různých témat
- **postojové** – mohou způsobit změnu či kultivaci názorů a postojů – např. dlouhodobé sledování reklam na zdravou výživu
- **citové** – jiné emoce vyvolají strašidelné filmy, jiné emoce naopak filmy s milostnou tematikou
- **fyzilogické** – např. napínavý příběh může vyvolat zvýšení krevního tlaku a zrychlení srdečního tepu, horor může způsobit zrychlené dýchání a pocení dlaní, relaxační hudba naopak uvolní svaly, pomalý srdeční tep i dýchání.
- **behaviorální** - vliv médií na chování publika ( např. člověk vystrašený médiem se může chovat nedůvěřivě)
- **hodnotové** – přístup média k hodnotám dané společnosti

(Jiráček, Köpplová, 2003, s.177)

Můžeme tedy říci, že vliv médií na člověka je skutečně obrovský. Nelze se mu vyhnout, můžeme v osobním případě pouze ovlivnit charakter a intenzitu jejich působení, a to na základě vlastních zkušeností, postojů a hodnot.

Tak jako se s projevy vizuální kultury setkáváme my, stejně tak působí i na děti. Ty se jimi nechávají unést natolik, že se s nimi dokonce ztotožňují (identifikují). Projevuje se to ve výběru jejich hraček, DVD, oblečení a dalších, dále také ve verbalizaci jejich momentálních názorů a postojů (interpretací) a v neposlední řadě v jejich neverbálních projevech, jako jsou např. jejich kresby (imaginace).

#### 4.2.2. Galerie výtvarného umění

Doposud jsme se zabývali médii a jejich vlivem na společnost. Člověk se s nimi obvykle setkává v běžných situacích minimálně jednou denně. Pojďme se nyní přesunout do skutečně uměleckého prostředí, kde se setkáme také s vizuálními obrazy s určitými zašifrovanými kódy. Může v nich být patřičná provokace, ale daleko jiného

charakteru, než je tomu např. u reklam. Galerijní obrazy nás nechtějí dostat, kam potřebují, a jistým způsobem nás zmanipulovat (tak jako reklamy). Mají v sobě daleko větší morální a etický podtext než vizuální obrazy v reklamách, které byly vytvořeny samoúčelně jen proto, aby měnily náš úsudek požadovaným směrem. Obrazy v galeriích mají podle mého názoru povzbuzující charakter. V každém z nich jsou ukryté šifry a je pouze na nás, abychom je svým vlastním způsobem rozluštili.

#### 4.2.2.1. Umění

To, co vidáme v galerijních expozicích, je označováno jako umění. Jak ale chápat umění? Fulková v této souvislosti popisuje Duchampovo rozhodnutí přenést do výstavní síně nalezený předmět a prohlásit ho za umělecké dílo. To však zpochybnilo otázky „*Co je umění?*“ a nastolilo otázku odlišnou, která zní: „*Kdy je umění?*“ Fulková dále zmiňuje Nelsona Goodmana, který zpřesňuje znění těchto otázek takto: „*V kritických případech nezní relevantní otázka „Jaké objekty jsou (trvale) uměleckými díly?“, nýbrž „Kdy je určitý objekt uměleckým dílem?“* Podle Goodmana je symbolická funkce právě onou nutnou podmínkou, aby byl v určitých situacích objekt považován za umělecké dílo. „*Kámen, ležící na polní cestě, není normálně uměleckým dílem, ale může se jím stát, když je vystaven v muzeu umění. Na polní cestě běžně neplní žádnou symbolickou funkci. V muzeu umění exemplifikuje jisté své vlastnosti, např. tvarové, barevné, texturní. Na druhé straně může třeba Rembrantův obraz přestat fungovat jako umělecké dílo, je-li použit na zakrytí rozbitého okna nebo jako obal. Věci fungují jako umělecká díla, pouze když má jejich symbolické fungování jisté charakteristické rysy. Náš kámen v geologickém muzeu nabývá symbolické funkce jako vzorek kamenů daného (geologického) období, původu nebo složení, ale nefunguje jako umělecké dílo.*“ (Goodman, 1996: 66-80 in Fulková, 2008, s.160)

Dílo (umělecké či nikoliv) podle Mukařovského představuje autonomní znak s konkrétními hodnotami a funkcemi. Hovoří o funkci estetické, sociální, magicko-náboženské až noetické (poznávací). Tyto funkce Mukařovský sledoval u oděvu, koláže, reklamy, fotografie, filmu, dá se tedy říci v oblastech spjatých asociovaně s vizuální

kulturou. Stejně tak jsou pro něj důležité i mimoestetické hodnoty díla (etická, intelektuální, společenská).(Filipová, Rampley, 2007, s.215)

*„Setkání s originálním uměleckým dílem v kontextu „provozu umění“ vyvolává určitá očekávání– jedním z mocných prostředků je už budova sama a její dispozitiv s určitými významy a předpřipravenými možnostmi kontextů,..... Do hry percepce a tvorby významu vstupuje celý soubor „vyzývacích komponent.“ (Slavík, Fulková, 1999 in Fulková, 2008, s.212)*

Jak se však v rámci umění vypořádat s kýčem? Kýč je pojmem, který v sobě již nese pejorativní nádech. Označuje věci, které se mnohým líbí, zároveň jsou však též kulturní elitou společnosti zavrhovány. Kýč lze považovat za elitistický pojem, a pokud se jeho význam nezmění, pak takovým zůstane. Je nejspíš odvozen od německého slovesa „*kitschen*“, což v překladu znamená něco jako „*shrabovat bláto z ulice*“. Zvláštnost kýče spočívá v tom, že je přitažlivý a podbízivý. Lidem se líbí. Ne sice všem, ale statisticky je jeho úspěch nesporný. Má tedy nespornou masovou přitažlivost a přes tuto přitažlivost je považován za defektní. Na kýčovitých obrazech se často objevují koťátka, štěňátka, matky s dětátky, jeleni troubící na pasece, švýcarské krajinky s chaloupkami v horském panoramatu apod. (Kulka, 2000, s.34-41)

Důležitou myšlenku v chápání kýče uvádí Broch, že kýč nelze vůbec nazírat z hlediska estetiky, ale pouze z hlediska etiky.

*„Kdo produkuje kýč, neprodukuje „špatné umění“; není umělcem, který má nedostatečný talent, nebo jej zcela postrádá. Je naprosto nemožné jej hodnotit estetickými kritérii. Měl by být spíše hodnocen jako morálně nízká bytost, jako zloduch, který si zlo bytostně přeje.“ (Dorfles,G., 1969 in Kulka, T., 2000, s.223)*

#### **4.2.2.1.1. Dítě a umění**

Je dětské dílo uměním? Podle Fulkové stojí za pozornost, že nikde nenajdeme zmínky o tom, že by pro dětské výtvarné dílo byl použit výraz umění. Ráz rozhovorů s dětmi o jejich tvorbě také nenese žádné náznaky hodnocení větší či menší míry „uměleckosti“, ale v dialogu s dětmi jsou časté estetické kategorie „hezký“, „pěkný“,

„krásný“. (Fulková, 2008, s. 171)

Kresba dítěte a kresba známých umělců se navzájem v mnohém liší, ale přesto mají také mnoho společného– přinejmenším to, že všechny spadají pod stejný typ kulturní činnosti. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s.176)

Dětské dílo v galerii výtvarného umění se chová jako umělecké dílo. A kolikrát může mít stejnou výpovědní hodnotu, jako by mělo stejné dílo vytvořené dospělým. Dokonce se v průřezu dějin umění setkáme s autory, jejichž tvůrčí styl je podobný dětskému výtvarnému stylu. Pripomeňme například francouzského autora Jeana Dubuffeta, jehož obrazy se podobají dílům dětských tvůrců a také jsou pro děti dobře čitelné a inspirativní.



#### 4.2.2.2. Děti v galeriích výtvarného umění

Většina galerií výtvarných umění pořádá už pro děti předškolního věku interaktivní programy, projekty, které děti blíže seznamují s výstavou, její tematikou a s konkrétními prezentovanými uměleckými díly. Děti poznávají jednotlivé obrazy podle určitého plánu, který je předem připraven galerií nebo lektorem. Zároveň plní několik specifických úkolů a mnohdy si vyzkouší podobné techniky, jaké používal k tvorbě vystavených obrazů sám autor.

Velký přínos navštěvování galerií již od útlého věku dítěte spočívá jak v prostředí galerie, se kterým se dítě blíže seznámí a naučí se jej chápat, tak i v připravovaných programech pro děti. Charakter jednotlivých projektů si děti díky vizím nové zkušenosti snadno osvojí a naučí se s nimi postupně spontánně pracovat.

*„Jsme ve věku obrazu, obrazy na nás působí ze všech stran. Děti vnímají svět obrazem. Odkrývání tajů výtvarného umění a procesů tvorby je jeden ze způsobů, jak jim zprostředkovat pochopení obsahu obrazu, zákonitostí jeho vzniku a jeho působení. Jestliže naučíme děti umění tolerovat, přijímat či dokonce chápat, naučíme-li je o umění*



*mluvit a přemýšlet, naučíme je zároveň zaujímat postoj ke skutečnosti – a snad mít i názor na svět.“ (Brejcha 2004:4 in Fulková, 2008, s.176)*

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

V této části se zaměřuji na kvalitativní výzkum v oblasti vizuálních preferencí dětí předškolního věku. Jádrem celého výzkumu je didaktický projekt, který je realizován v praxi.

Nejprve se v této části zabývám představením projektu a jeho strukturou. Dále představuji jednotlivé didaktické náměty, které jsou pilíři celého projektu. Tyto náměty hodnotím v reflektivních bilancích a posuzuji jejich přínos v rámci zjišťování vizuálních preferencí. Výsledky didaktických námětů shrnuji na konci projektu, kde se zároveň zamýšlím nad dalším možným postupem a návrhy dalších strategií.

### 5. Didaktický projekt: „Na co se rád/a dívám?“

Tento projekt má stěžejní význam pro mou diplomovou práci, dává jí smysl. Než jsem jej začala ověřovat v praxi, bylo zapotřebí jej správně ukotvit do určitého rámce a stanovit si přesná kritéria (formou otázek), na kterých bude celý projekt postaven. Strukturu otázek a odpovědí uvádím v tabulce:

<b>PROČ?</b> aneb funkce a cíl projektu	Hlavním cílem projektu je objasnit vizuální preference dětí předškolního věku
<b>KOHO?</b> aneb charakteristika zúčastněných	Skupina 10 dětí předškolního věku, věková kategorie 5-6 let, 5 děvčat a 5 chlapců.
<b>CO?</b> aneb volba obsahu	10 didaktických námětů- výtvarné činnosti s prvky artefily.
<b>KDY?</b> aneb časové rozvržení	Dlouhodobý charakter, průřezový– zařazování v rámci vhodných integrovaných bloků.
<b>JAK?</b>	Představení tématu, motivace ke komunikaci,

aneb jakým způsobem	postřehy k tématu, vyvození úkolu, vlastní tvoření, zpětná reflexe a zhodnocení práce.
<b>ZA JAKÝCH PODMÍNEK?</b> aneb popis organizace, spolupráce	V rámci dopoledního programu, rozhovory s dětmi při ranním kruhu, zadání úkolu, práce na úkolu probíhá již v malých skupinkách dětí (zhruba po 5 dětech), jsou připraveny doplňkové aktivity k tématu, u kterých se děti mohou střídat. Dětem je umožněno podle potřeby a v rámci možností pracovat kdekoli ve třídě (u stolečku nebo na zemi).
<b>S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY?</b>  Metody        Hypotézy	Dosažení výsledků pomocí výzkumných metod sběru dat <sup>4</sup> (rozhovory s dětmi, rozhovory s rodiči, zúčastněné pozorování) a metod analýzy dat (analýza dětských prací).  Hypotézy: a) Dítě předškolního věku dokáže kriticky ohodnotit konkrétní vizuální sdělení. b) Dítě předškolního věku se při výtvarném tvoření i verbálním hodnocení silně přizpůsobuje svému okolí. c) Dětský výtvarný projev je neodmyslitelnou součástí vizuální kultury.

<sup>4</sup> Sběr informací spočívá v hledání a realizaci metod, jejichž pomocí si můžeme shromáždit data o sledovaném jevu. Ve své podstatě se jedná o výzkum, jehož výsledky budou prakticky použity pro zpracování strategií dalšího postupu. (Svobodová, 2010, s.147)

Hodnocení	<p>d) Vizuální preference dětí jsou výsledkem toho, na co se dítě dívá, a jsou výrazně ovlivněny genderovou orientací.</p> <p>Hodnocení pramení zejména ze záznamu pozorování, z rozhovorů s dětmi a rodiči a z analýzy dětských prací.</p>
-----------	---

Celý projekt jsem postavila tak, aby respektoval běžnou práci učitelů mateřských škol, aby vhodně podporoval další projekty nebo integrované bloky zakotvené ve školních a třídních vzdělávacích programech a aby tedy i vycházel z individuálních podmínek dané mateřské školy.

Projekt má dlouhodobý charakter a je koncipován tak, aby mohl být naplňován průřezově v průběhu celého školního roku, v rámci jednotlivých integrovaných bloků. Má zcela otevřený charakter, je možné jej podle aktuálních možností doplňovat a rozšiřovat. Pokud má tento projekt zůstat chápán jako čistě výzkumný, zařazovala bych jej v delších časových intervalech (např. jednou za 3-5 let). Může však (po lehké námětové modifikaci a vyjma rozhovoru s rodiči) být i součástí ročních vzdělávacích programů a jeho výsledky mohou být zpracovány do závěrečné evaluace výchovně vzdělávacího procesu předškolních dětí. Díky tomu pak mohou být u dětí sledovány případné nepatrné nuance v jejich vizuálních preferencích.

Projekt vychází z předpokladu, že zvolené náměty se budou podobat tématům obsaženým ve vzdělávacích nabídkách mateřských škol, a pokud by tomu tak nebylo, je možné jednotlivé náměty modifikovat tak, aby pro jednotlivé mateřské školy byly přijatelné.

V rámci tohoto projektu jsem vytvořila celkem 10 výtvarných námětů, které jsem prakticky ověřila a zhodnotila při práci s dětmi v mateřské škole. Tyto náměty jsem spolu s dalšími 5 zvolenými (prakticky ne mnou ověřenými náměty, zdroj: Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007 v popisu námětů viz příloha č.11B) začlenila do 5 didaktických

řad, vždy o 3 úkolech, a tyto řady pak teoreticky zakotvila do integrovaných bloků, které se ve vzdělávacích programech mateřských škol obvykle nacházejí (viz Struktura didaktických námětů v příloze č.11A).

Výtvarné náměty jsem uspořádala do tří úrovní: **interpretační** (verbalizační), **imaginační a identifikační**. Tyto úrovně se při realizaci jednotlivých námětů vzájemně propojují a doplňují. Pro přehlednost uvádím specifika jednotlivých úrovní v následujícím popisu:

- **INTERPRETACE<sup>5</sup>**: tato úroveň vybízí k popisu vizuálních podnětů a ke kritickému vyjádření určitého postoje (v tomto případě jde především o otázku libosti a nelibosti). Dítě zde popisuje vnímanou pravdu, svoje pocity, myšlenky, nápady. Tyto reakce se však neváží jen na verbální způsob vyjádření. Lze je rovněž prezentovat neverbálně.
- **IMAGINACE<sup>6</sup>**: vychází z momentálního psychického rozpoložení a naladění. Představuje tvořivé uchopení námětu za účelem přenést všechny svoje dojmy, myšlenky, zkušenosti. Poskytuje velký prostor pro osobité expresivní vyjádření.
- **IDENTIFIKACE<sup>7</sup>**: tato úroveň vychází z poznatků z vývojové psychologie. Každé dítě má přirozenou potřebu se v průběhu vývoje identifikovat s určitými vzory, ať už je to rodič, učitelka v mateřské škole a nebo třeba postava z pohádky. Identifikační rysy se odrážejí od konkrétní interpretace nebo imaginace. Dalo by se říct, že tyto dvě zmíněné úrovně jsou úrovní identifikace svým způsobem předřazené. Na základě verbalizace nebo imaginace můžeme teprve odhalovat určité znaky identifikace. V souvislosti s identifikací je třeba zmínit genderové hledisko, které je ve většině námětů dosti podstatné.

#### • Charakteristika skupiny

Tento výzkumný projekt byl realizován v mateřské škole s desetičlennou

---

<sup>5</sup> pochází z lat. *interpretari*– vykládat, tlumočit, překládat, posuzovat. Obecně znamená výklad (resp. porozumění a chápání) nějakého textu, myšlenky či jevu.

<sup>6</sup> (z lat. *imago*– obraz, představa) znamená obrazotvornost, v širším smyslu představivost a tvořivou schopnost člověka vůbec.

<sup>7</sup> z psychologického hlediska slouží k určení charakteru podnětů vnímání nebo jako proces ztotožnění jedince s jinou osobou nebo vzorem.

skupinou dětí, ve věkovém rozhraní 5 – 6 let, v rámci odpoledních nadstandardních činností, protože nebylo z organizačních důvodů možné jej realizovat v činnostech dopoledních. Tato skupina dětí byla tedy výhradně tvořena dětmi, které pravidelně využívají nabídky "nеспavého režimu".

Snažila jsem se vytvořit skupinu, kde by bylo v rovnováze pohlavní neboli genderové zaměření, tedy 5 děvčat a 5 chlapců. Často byl ale tento poměr nevyrovnaný především z důvodu absence dětí kvůli nemoci. Nebylo tudíž možné z jejich práce vyvozovat závěry jednoznačně validní. O výsledcích v jednotlivých aspektech se snažím hovořit objektivně, s nadhledem a spíše pomocí výčtu různých pohledů a možností, což pro účely tohoto výzkumu postačuje.

- **Časové rozložení, prostorové podmínky**

S touto skupinou dětí jsem pracovala v časovém rozpětí 7 měsíců, vždy jednou týdně, s respektem k podmínkám stanoveným mateřskou školou. K dispozici jsem měla třídu a hernu. Hernu jsem využívala ke společným diskuzím s dětmi, k práci s obrázkovým materiálem, třída sloužila k tvůrčím aktivitám, pozorování a také individuálním rozhovorům s dětmi. Osvědčené podmínky třídy a herny jsem plně respektovala, ale cítila jsem, že ne vždy a ne všem zcela vyhovovaly. Pro moji budoucí práci bych se proto snažila přizpůsobit dětem prostorové podmínky pro tvoření tak, aby jim bylo toto tvoření příjemné všem bez výjimky. Některé děti se mohou cítit při práci u stolečku poněkud „svázaně“, bylo by proto dobré umožnit jim práci např. na zemi. Některé děti špatně nesou pozornost ostatních dětí, chtějí naopak tvořit o samotě někde v koutku. Ve prospěch příjemného pocitu z tvorby jistě stojí tyto varianty za zvážení.

- **Motivace**

Správná motivace jako základ? Určitě ano. Pokud chceme, aby se dítě pro jakoukoli činnost nadchlo, musíme jej do tématu vtáhnout. Několikrát za dobu mé dosavadní praxe se mi to potvrdilo v případech, kdy jsem pro nedostatek času byla nucena motivaci zkrátit a urychlit. Dětské práce pak budily dojem nezaujatosti, byly

často ledabyle vytvořené, stěží dokončené, některé dokonce vůbec. Proto jsem se snažila témata těchto prací dětem navodit tak, aby v nich vyvolaly potřebu diskutovat a probudily nadšení pro další práci. Pokud to charakter námětu umožnil, použila jsem hodně obrázkového materiálu, kterým jsem dětem mohla demonstrovat svoje myšlenky a nápady. Dětem to umožňovalo lépe vytvářet asociace. Internetové odkazy k použitým obrázkům jsou uvedeny v příloze č.13.

- **Postup**

Pro postup při realizaci jednotlivých didaktických námětů jsem zvolila poměrně jednotnou strukturu, která spočívala v navození tématu správnou motivací, zadáním nebo lépe společným vyvozením úkolu, dále pak ve vlastním tvoření a nakonec i v hodnocení (reflexi).

- **Metody, hodnocení, reflexe**

Jak jsem již uvedla v tabulce, používala jsem při práci s dětmi metodu rozhovoru a zúčastněného pozorování<sup>8</sup>. Jejich práce jsem se pak snažila z hlediska témat analyzovat<sup>9</sup>. Všechny práce dětí, a to jak jejich výtvary, tak i fotografie z průběhu jejich práce, jsem zdokumentovala a umístila do příloh.

Kromě přímé práce s dětmi jsem zvážila přínos spolupráce ze strany rodičů a i jim položila několik otázek. K tomu jsem použila metodou strukturovaného rozhovoru<sup>10</sup>, aby všem rodičům byly položeny stejné otázky ve stejném pořadí a z jejich odpovědí bylo možné získat přínosné informace.

Rozhovor s dětmi jsem bohatě využívala vždy před navozením tématu a často byl také velkou motivací k práci. Bohužel jej z organizačních důvodů nebylo mnohdy možné provádět i po skončení práce jako zpětnou reflexi od dětí. Individuální

---

<sup>8</sup> Metoda získávání neboli sběru dat. Pozorování je záměrné, plánovité, systematické a pokud možno i objektivní vnímání jevů, které sleduje určitý cíl. Pozorování se zaměřuje na konkrétní jev nebo více jevů současně: např. sledujeme-li atmosféru ve třídě, chování dětí atd. (Svobodová, 2010, s.158)

<sup>9</sup> metoda analýzy dětských prací

<sup>10</sup> Strukturovaný rozhovor je metoda získávání dat, která se používá tehdy, když není možné zvolit metodu pozorování. Sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají respondenti odpovědět. (Hendl, J., 2008)

tempo práce jednotlivých dětí prodlužovalo čas strávený tvořením, děti, které se probudily, vyžadovaly prostor a pozornost a rády naší společnou práci slovně komentovaly, čímž narušovaly klid a soustředění dětí na práci. K tomu se nachýlil čas odpoledních svačin a dokonce někteří rodiče již klepali na dvěře s úmyslem svoje dítě vyzvednout. Jsem však přesvědčena o tom, že pokud by tato práce byla prováděna v rámci dopoledních aktivit, k podobným problémům by nedocházelo.

Součástí struktury jednotlivých námětů jsou tedy i reflektivní otázky, kterým jsem se s dětmi bohužel v takové míře nevěnovala, ale které k práci neodmyslitelně patří jako součást zpětné vazby. Abych si však udělala představu, jak se dětem dařilo a jak se cítily, zda se jim práce líbila či nikoli, snažila jsem se zaznamenávat i některé jejich slovní komentáře (pokud se naskytly) v průběhu jejich práce, které mi dávaly jedinou zpětnou vazbu na slovní úrovni.

Za každým úkolem jsem zpracovala reflektivní bilanci, kterou uvádím ke každému z námětů zvlášť v následující části. Výsledky a závěry z jednotlivých prací shrnuji v závěru celého projektu.



## 5.1. Didaktické náměty - realizace

(Průběh tvořivé práce s dětmi reflektují fotografie v příloze č.9)

### 5.1.1. Námět: O ČEM VYPRÁVÍ OBRÁZEK?

Smyslem tohoto výtvarného námětu, je zaznamenat, jaké obrazy děti nejvíc upoutávají a proč. Dále je jeho cílem zjistit, co mají předložené obrazy společného, jaký je „jejich příběh“, a jaké konkrétní znaky vizuálního sdělení si děti nejraději vybírají. Vycházím především z rozhovorů nad obrázky a z jejich dětských interpretací.

Pro tento úkol jsem z elektronických zdrojů dle vlastního uvážení vybrala několik obrázků, které pochází od českých i světových ilustrátorů dětských knih a autorů tvořících pro děti. Některé z těchto obrázků podle mého názoru záměrně zastupují různé charakteristiky, které by mohly dětského diváka oslovit. Na základě toho jsem vytvořila skupiny obrázků, které tyto charakteristiky svým způsobem vystihují, jako např.:

- **ILUZE** – tento pojem vystihuje klamný vjem, představu, myšlenku. Iluze v obraze zachycuje smyšlené, fiktivní prvky, je neuvěřitelně působivá, dokáže velmi snadno přesvědčit o své výpovědi. Mezi dětmi je velice vyhledávaná. Barbora Kyšková, která velice často vytváří fantasy obrazy (viz obr.), i Lucie Dvořáková (viz obr.) jsou autorkami, úspěšně využívajícími iluzi ve své tvorbě.



Barbora Kyšková

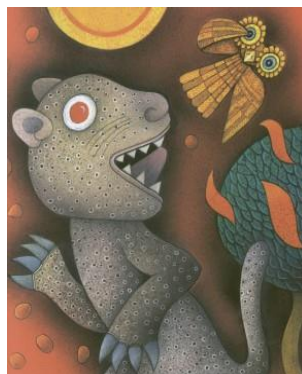


Lucie Dvořáková

- **AGRESIVNÍ IMAGINACE** – označení agresivní je poslední dobou poměrně omýlané. Přestože je agrese vlastností člověku vrozenou, probouzí se v každém člověku jinak. I u dětí se agresivita projevuje různými způsoby a promítá se i do jejich výtvarné tvořivosti. Často vidíme, jak dítě inspirované agresivním podnětem (nejvíce z televize, ale i knih nebo počítačů) doslova urputně maluje a svoji agresivitu takto expresivně ventiluje. Do této řady jsem proto vybrala ty obrázky, které viditelně znázorňují určité agresivní úmysly. Jejich autory jsou Josef Kremláček (viz obr.) a Jindra Čapek (viz obr.).

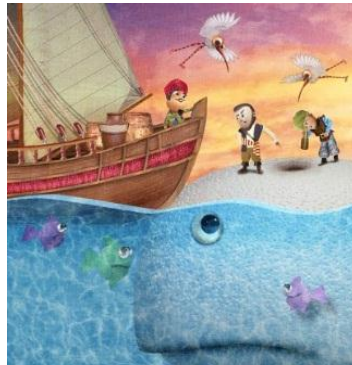


*Jindra Čapek*



*Josef Kremláček*

- **HUMOR A NADSÁZKA** – strašák s očima jako baseballové míčky, obutá pětinohá kočka s relaxujícími myšmi na hřbetě, spokojený kocour mezi ptáky, vyzobávajícími blechy z jeho kožichu, nebo pirátská loď, která přistála na velrybím hřbetě, to jsou úsměvná díla autorů Juana Carlose Federica (obr. vlevo nahoře a vpravo nahoře), Klause Haapaniemi (obr. vlevo dole) a z českých autorů, např. Adolfa Borna (vpravo dole). Při pohledu na tato díla si člověk uvědomí lehkost jejich vtipného pojetí a hledá i jejich skryté významy. Jakoby tyto obrazy nutily dětské respondenty skutečně přemýšlet o jejich logice.



*Juan Carlos Federico*



*Juan Carlos Federico*



*Klaus Haapaniemi*

*Adolf Born*

- **EMOTIVNÍ LYRIKA** – do této řady jsem vybrala obrazy, které mají kouzelné, až doslova pohádkové vyznění. Přestože vyjadřují určitou dějovost, jejich barevnost má svoji specifika, charakterizuje pocity, nálady, a vůbec celkovou poetickou atmosféru, která onu dějovou linku překrývá. Zahrnula jsem do ní obrazy od Olgy Franzové (viz obr.), Evy Sýkorové Pekárkové (viz příloha č.1A-1) nebo Lucie Dvořákové (viz příloha č.1A-1).



*Olga Franzová*

- **KÝČ** – neboli obrazy a objekty, které jsou banální, lacině sentimentální a bez nápadu. Kýč je spojován s masově vyráběnými předměty, které prezentují pouze laciné nápodoby klasické krásy. Kritik umění Clement Greenberg napsal, že kýč je bez nápadu a nevzdělaným masám nabízí pouze laciné a neautentické emoce. (Sturken, Cartwright, 2009, s. 69) Tuto skupinu reprezentuje ilustrace Venduly Hegerové (viz obr).



*Vendula Hegerová*

- **PERSPEKTIVA** – to je společný znak obrazů, které vyjadřují netradiční úhel pohledu, jakoby chtěly na malé ploše zachytit maximum různých objektů nebo dějových linií. Tuto řadu zastupují 3 autoři: Jasen Gyuzelev (viz obr.), Václav Kabát (viz příloha č. 1A-1), a Eva Sýkorová Pekárková (viz příloha č.1A-1).



*Jasen Gyuzelev*

- **ZÁMĚRNÁ PRIMITIVNOST** – tato řada je v našem případě zastoupena tvorbou nejvýznamnějšího francouzského malíře druhé poloviny 20. století, Jeana Dubuffeta (viz obr.). Jeho výtvarný styl se vyznačuje naprostou spontaneitou projevu a skoro až dětskou hravostí.



*Jean Dubuffet: Voyage en auto*

Abych dětem poskytla větší množství materiálu, zařadila jsem do celé obrázkové sady i jiné obrázky. Ty jsem však nedokázala jednoznačně zařadit do výše

charakterizovaných skupin obrázků.

Většina obrázků pochází od českých autorů, kteří spolupracují s významnými českými nakladatelstvími jako je Albatros, SPN, Amulet, Meander apod., nebo již dlouhodobě spolupracují např. s Českou televizí, Krátkým filmem Praha, Národním muzeem v Praze, a kteří během svého života získali mnohá ocenění za jejich tvorbu (cena Albatrosu, Zlatá stuha a jiná mezinárodní ocenění). Tito autoři jsou dlouholetými členy Klubu ilustrátorů dětské knihy, který sdružuje špičkové české ilustrátory, snaží se pečovat o udržení kvality ilustrací a výtvarné podoby dětských knih. Spolupracuje s Obcí spisovatelů, Obcí překladatelů a českou sekcí IBBY (International Board on Books for Young People ) při UNESCO. Seznam jednotlivých ilustrátorů je uveden v příloze č. 1A-2.

Dalšími autory, jejichž obrázky jsem použila, jsou tři světoví ilustrátoři, kteří jsou hodnoceni určitým označením „nej-“. Jsou jimi Jasen Gyuzelev, Juan Carlos Federico a Klaus Haapaniemi.

- **Jasen Gyuzelev**

*Jasen Gyuzelev je v současnosti jedním z pěti nejlepších ilustrátorů dětských knih na světě. Je nositelem Státní ceny „Christo G. Danov“ za přínos národní knižní kultuře. Pracoval s nejlepšími světovými vydavatelstvími. Nedávno vyšla v bulharštině první kniha s jeho ilustracemi- Alenka v říši divů Lewise Carrolla, která byla byla představena i v Praze. Všechny ilustrace použité v knize jsou obsaženy v tomto obraze, který Gyuzelev maloval více než dva roky. Originál obrazu se nachází v muzeu v Paříži.<sup>11</sup>*

- **Juan Carlos Federico**

*Tento argentinský autor je jedním z nejnepřehlédnutelnějších ilustrátorů, komiksářů a karikaturistů. Jeho přední chloubou jsou kolážové obrazy a portréty. Jeho grafický design je neuvěřitelně působivý, přestože se jím Federico původně nechtěl vůbec zabývat. Kvůli svému synovi, kterého prý „chtěl pobavit“, začali společně z obsáhlé fotobanky vytahovat obrázky nejrůznějších předmětů a vytvářet z nich kolážové portréty lidí, zvířat a nejroztodivnějších nestvůr, vymýšlet jim jména, povahové rysy, příběhy. Některé z nich později s velkým ohlasem publikoval právě na svém blogu Masporquerias. Ve španělštině má tahle slovní hříčka dva významy. Jednak más porquerías znamená více nepořádku, což Federico považuje za takovou malou sebekritiku. Más porque rías pak vyjadřuje něco jako více věcí k pobavení, což zase*

---

<sup>11</sup> <http://www.bki.cz/pages/cz/archiv2010.html>



odkazuje na umělcovy veselé večery se svým synem ve studiu.<sup>12</sup>

- **Klaus Haapaniemi**

*Tento autor finského původu je považován za jednoho z nejdůležitějších současných ilustrátorů ve světě módy a designu, ale někdo by o něm mohl mluvit i jako o „vypravěči“. Vytvořil kolekci pro finský label ittala, která je cestou do světa mýtů a pohádek. Kresby tohoto autora rozvíjejí finský folklór, avšak s určitou linkou slovanské nebo japonské ilustrace. Je autorem tisků látek pro světoznámé módní značky, jako jsou Dolce & Gabbana, Diesel, Cacharel a další. Pracuje také pro deník Observer. V poslední době vytvořil jednu nejpodmanivější kolekci jídelních servisů současnosti. Možná i tento velkolepý úspěch mu přinesl označení designéra, který vidí zázraky.<sup>13</sup>*

Jednotlivé ukázky obrázků, které jsem při práci a s dětmi použila, jsem umístila do přílohy č.1A-1.

**Koncept:** pohádky, ilustrace, svět fantazie, nadpřirozené bytosti, tajemství, vzpomínky, přání, sny, pocit libosti – nelibosti, barvy, výraz, dějový zážitek

**Motivace + zadání:** Máte před sebou skupinu nejrozličnějších obrázků, které jsou něčím zvláštní, zajímavé, každý nějak jinak. Už jste takové obrázky viděly? Vzpomenete si, kde? Ty obrázky nám něco sdělují, mohou nám vyprávět nějaký příběh nebo pohádku. Pozorně si obrázky prohlédněte a vyberte si jeden, který se vám líbí a zkuste si taky takový nakreslit.

**Pomůcky:** sada obrázků – knižní ilustrace a obrazy známých tvůrců pro děti, obyčejná měkká tužka, čtvrtka A4, černá tuš, špejle, hadřík, nádobka s vodou, kulatý štětec, akvarelové barvy

**Výtvarný problém:** pokusit se verbálně vyjádřit a tvořivě zpracovat vizuální sdělení kresbou

**Technika:** kresba tužkou a tuší, barevné provedení akvarelovými barvami

**Přidaná hodnota:** pojem ilustrace, ilustrátor jako profese

---

<sup>12</sup> <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/vhrsti.php?itemid=3919>

<sup>13</sup> Jiří Macek in <http://designguide.cz/index.php?page=detail&lang=2&item=660>

**Výtvarná kultura:** čeští i světoví ilustrátoři dětských knih a malíři tvořící pro děti: např. Jean Dubuffet, Jasen Gyuzelev, Juan Carlos Federico, Klaus Haapaniemi, Barbora Kyšková, Adolf Born, Dagmar Ježková, Eva Sýkorová Pekárková, Eva Šedivá, Jarmila Marešová, Jindřich Čapek, Josef Kremláček, Lucie Dvořáková, Josef Lada, Olga Franzová, Václav Kabát, Vendula Hegerová

**Jiné kontexty:** Uvědomění si, co se mi opravdu líbí a co ne.

**Postup:** Motivační část probíhá v kroužku, všichni se pohodlně usadí, vyberou si „svůj obrázek“, snaží se jej slovně popsat a poté expresivně kresbou vyjádřit, samotná tvorba probíhá u stolečků.

**Cíl osobnostně-sociální:** rozvoj fantazie, samostatnosti, verbálního vyjadřování, rozvoj vlastního výtvarného projevu – ztvárnit vizuální sdělení kresbou, rozvoj imaginace (Já ve světě pohádek?, Já jako malíř?, Když spím, zdají se mi sny o ....)

**Cíl vzdělávací:** správné zachycení proporcí postav, kompozice, pečlivé propracování detailů, soustředění, inspirace uměleckou tvorbou

**Reflexivní otázky:** Jaký je obrázek, který sis vybral? Co se Ti na něm líbí? Co všechno je na něm namalováno? Připomíná ti obrázek něco? Myslíš, že je to obrázek z nějaké známé pohádky? Znáš nějakou takovou pohádku? Odkud– z televize, vyprávění, pohádkové knížky? Děje se na obrázku něco zvláštního? Co? Co se bude dít potom? Jak to všechno dopadne? Kdybys byl postava z tvého obrázku, co by sis nejvíc přál? (a další otázky dle individuálního výběru dětí a specifiky konkrétního vizuálního obrazu– viz reflexivní bilance)

## **Reflexivní bilance k didaktickému námětu: O ČEM VYPRÁVÍ OBRÁZEK?**

### **1. Seznámení s úkolem**

Usadili jsme se s dětmi na koberci v herně a začali si povídat o malířích, o jejich myšlenkách, nápadech, představách a jejich výtvarném tvoření. Poté jsem před děti postupně pokládala ukázky malířských děl, o kterých jsem předpokládala, že děti nějakým způsobem zaujmou. Všechny obrázky jsem hledala zejména mezi ilustrátory dětských knih. Přehled autorů i ilustrací uvádím v příloze č. 1A-1 a 1A-2.

Následovalo zadání úkolu vybrat si obrázek, který je nějakým způsobem zaujal,

každé dítě pak mělo důvod svého výběru a další vyplývající informace verbálně vyjádřit. Bylo zřejmé, že práce s obrázky děti zaujala, živě ji komentovaly, a to zejména chlapci („*Jé, dívej, to je dobrý,....a tady tenhle je taky dobrý,.....a hele, tahle hlava.....hustý....*“), a dlouho jim trvalo, než si vybraly „ten svůj“ obrázek. Není divu, že tato činnost děti upoutala, s těmito obrázky se ještě nesetkaly, byly pro ně nové, navíc se zřetelným vztahem k dětskému světu. Níže uvádím postřehy jednotlivých dětí k danému výběru (porovnání dětských prací s jejich výběrem je vsazeno v příloze č.1B).

- **Chlapec 1 – obraz dinosaura od Barbory Kyškové:** „*Vybral jsem si dinosaura, protože se mi líbí. Mám doma knížku s takovýmhle dinosaurem....takoví opravdu existují...jsou opravdický,....a tady je jak utíká za nějakou kořistí,....chce ji sežrat, protože má velkej hlad.*“ U tohoto chlapce navíc jeho výběr použití barevných kombinací a velkou roli v něm hraje barva žlutá. Chlapec, jak jsem zjistila z rozhovoru s jeho matkou, od malička preferuje odstíny žluté barvy a tu také používá téměř u všech svých výtvarných vyjádření (podobně tomu bylo i u didaktického námětu: Bydlím v pohádce).
- **Dívka 1 – obrázek spícího děvčátka od Olgy Franzové:** „*Je tam koníček, jak běží.....a holčička.....spí a o tom koníčkovi se jí zdá.....taky mám takovýho koníčka doma.....má dlouhou hřívu, kterou mu musím hodně česat,.....aby se mu nezamotala.*“ U Vendulky se projevila velká stydlivost o tématu hovořit.
- **Chlapec 2 – obrázek hladového kocoura od Josefa Kremláčka:** „*Je to nějaká příšera.....asi to je vlk.....má velký zuby, tak proto.....kouká na něj sova.....a on jí chce sežrat.....se mi líbí tenhle obrázek.*“ Je poměrně snadné předem odhadnout, jaký obrázek si chlapec zvolí, téměř pokaždé volí stejný nebo značně podobný charakter obrázků. Proto se nedivím, že si vybral právě tento.
- **Dívka 2 – obrázek letícího kouzelníka od Evy Sýkorové Pekárkové:** „*Je tam nějaký pán a letí....na kufru.....s křídly....a opice se mu směje.....asi letí do pohádky, protože je to takovej pohádkovej pán.*“ Dívka byla v rozhovoru dost nejistá, jako by se bála říct, co si skutečně myslí před ostatními a přede mnou. Ráda splývá s názory ostatních a nechává se jimi lehce ovlivnit.
- **Dívka 3 – obrázek psího hřiště od Venduly Hegerové:** „*To je takový hřiště a líběj se*



*mi tam ty pejsci, .....mám ráda pejsky, taky bych domů chtěla takovýho.....je to asi z nějaký pohádky o pejskách.“* Dívka si ráda vybírá obrázky, v nichž je na první pohled jasné, o co se jedná. Má ráda pravidla a ctí je, sama na sebe klade velké nároky, snaží se o maximální důslednost v práci, je dlouho se soustředí, je svědomitá a pečlivá.

- **Chlapec 3 – obrázek myšek od Olgy Franzové:** *„To jsou moc krásný myšky, paní učitelko,.....já jsem doma viděl takovej film na DVD, už nevím, jak se jmenoval....a tam byly přesně takovýhle myšky.....a ony ty myšky byly ustrojený a měly zbraně a bojovaly tam...“* Musím přiznat, že chlapcův výběr mě velmi překvapil, až zaskočil, vůbec bych si zpočátku nevsadila na to, že ho zaujme právě obrázek s roztomilými myšmi. Až poté, co mě chlapec uvedl objasnil kontext svého příběhu, pochopila jsem, že byl natolik ovlivněn filmovým zážitkem, přestože úplně jiného charakteru, že ho pouhá podobnost hlavních znaků dovedla k úplně jinému vyznění.
- **Chlapec 4 – obrázek rytíře bojujícího se šelmami od Jindry Čapka:** *„To je nějaký rytíř.....šelmy na něj zaútočily, ale on má meč a brání se,.....ty zvířata mají hlad, a on je chce zapíchnout.“* Chlapec má rád akční scénky, rád je pozoruje v televizi a tuto bojovnou situaci též živě komentuje.
- **Chlapec 5 – obrázek pirátské lodi od Juana Carlose Federica:** *„To je loď.....a rybáři.....a velryba.....asi ulovili velrybu.“* Vzhledem k poměrně jasně vyjádřené situaci v obrázku jsem od chlapce čekala barvitější popis. Chlapec byl roztěkaný a celkově jeho výběr nepůsobil příliš přesvědčivě. Zřejmě i proto mu chlapec 4 začal vysvětlovat, že cit.: *„na obrázku nejsou rybáři, ale piráti a že ta loď je pirátská, že ti piráti přistáli jakoby na ostrově, ale že to není ostrov, ale hřbet obrovské velryby“* atd. Později jsem zjistila, proč se chlapec tato choval, a zjištěné důvody uvádím v následující části.

## 2. Tvoření

Během výtvarného tvoření došlo k zásadní změně rozhodnutí dvou chlapců. Chlapec 4, kterého původně zaujal rytíř bojující s šelmami, si zvolil strašáka s krkavcem. Zajímalo mě, proč, a chlapec 4 mi řekl, že se mu jednoduše líbí víc a že chce malovat strašáka. Chvilku jsme o obrázku hovořili: *„To je takový srandovní strašák....má*

*bejzbólácký oči.....a pták mu sedí na ruce.....a má taky takový obrovský oči.....to bude asi nějaký krkavec.... a on ho ten krkavec provokuje.....tím jak na něj kouká těma očima....a toho bych si chtěl namalovat.“*

Chlapec 5 sice nakreslil pirátskou loď, ale poté, co chlapec 4 obrázek s šelmami vrátil zpět, chlapec 5 svůj obrázek s piráty vyměnil za obrázek se šelmami. Tuto náhlou změnu námětů přičítám přirozené soutěživosti mezi chlapci a jejich snaze vyrovnat se jeden druhému. To se jednoznačně prokázalo a lze tomu přisuzovat i původně skoro nezúčastněný popis prvního obrázku u chlapce 5. Je ale zapotřebí si uvědomit, že původní výběr obou chlapců (předtím, než dostali úkol obrázek namalovat) byl tentýž obrázek rytíře bojujícího se šelmami. Proto bych se spíše přiklonila k názoru, že by si chlapec 5 původně obrázek s velrybou nevybral.

Když děti dostaly za úkol proměnit se na malíře a malířky a zkusit vytvořit obrázek, jako to umí malíři, kteří malují pro děti, a na který by se chtěly dívat ve své pohádkové knížce, s nadšením zajásaly, odnesly si své inspirativní obrázky ke stolečkům a daly se do tvoření. Přestože jsem se snažila děti přesvědčit, že takový obrázek zvládnou vytvořit i samy, bylo mi hned vysvětleno, že ty obrázky ke svému kreslení nutně potřebují. Zkrátka když už si obrázek vybraly, zřejmě nechtěly, aby se jejich výsledek výrazně lišil. Já sama jsem přesto byla velmi nejistá a vyčítala si, že jsem si mohla počínat i jinak. Čas mi však nebyl právě nakloněn a já už do jejich práce nechtěla zasahovat. Proto jsem si aspoň na konci činnosti potřebovala ujasnit několik důležitých otázek:

- Bavila činnost dětí? Ano.
- Rozvíjela v nich něco? Zcela jistě myšlení, fantazii, komunikaci, sebeprosazení, a neplánovaně i kresbu podle předlohy a nápodobu.
- Přinesla jim tato činnost něco nového? Seznámily se s tvorbou malířů pro děti.
- Jak tato činnost obohatila výzkum vizuálních preferencí? Vystihla konkrétní výběr jednotlivých dětí a ukázala na vizuální znaky pro jejich výběr stěžejní.

### **3. Závěrečné shrnutí**

Tím, že jsem si ujasnila smysl celé didaktické řady, podařilo se mi najít na všechny otázky uspokojivou odpověď, což mi pomohlo vypořádat se s mírnou

nejistotou. Podstatou tohoto experimentu byla především komunikace s dětmi, přemýšlení nad obrázky a formulace myšlenek a výběr obrázku, samotné tvoření dětí pak bylo jen „třešničkou na dortu“.

Při práci s předloženými obrázky a podle výpovědi jednotlivých dětí se ukázalo, jaké typy obrázků děti nejvíce oslovily a jaké charakteristiky jsou pro jejich výběr stěžejní a naopak. Vzhledem k tomu, že poměr dětských účastníků nebyl z hlediska pohlaví (a genderu) vyrovnaný (5 chlapců, 3 děvčata), nebudu vytvářet závěry, které postrádají validitu. Vzorek dětí by v takovém případě musel být daleko větší. Chtěla bych pouze objektivně zhodnotit, jaké skupiny obrázků se „společným jmenovatelem“ děti oslovily. Byly to „humor a nadsázka“, „lyrika“, „iluze“, „agresivní imaginace“ a „kýč“. Výrazně se potvrdila genderová orientace při výběru obrázků.

### 5.1.2. Námět: AUTO - JAK HO VIDÍM JÁ

Jedním z důvodů, proč jsem si zvolila právě tento námět, je přesvědčení, že děti obecně mají auta rády. Jsou součástí jejich života. Vlastnit auto je v dnešní době již standard a proto se auto díky tomu nesmazatelně promítá i do světa dětské hry (nápodoba). Dá se také poměrně jistě tvrdit, že důvody obliby těchto dopravních prostředků do jisté míry závisí na genderových odlišnostech – u chlapců je větší zaujatost pro jejich technické parametry a schopnosti, u děvčat jsou to spíše estetické prvky a využití (např. růžové auto panenky Barbie), ale v podstatě je využívají obě strany stejně a jsou pro ně víceméně nepostradatelná. Dále se také domnívám, že právě na autech se dá poměrně dobře vysledovat, jakým vizuálním ukazatelům děti přiřkládají velký význam, až jistou preferenci (co je pro ně stěžejní při pohledu na auto). Má obraz auta u dětí stereotypní charakter? Jestliže nemá, jaké charakteristiky jsou pro dětského pozorovatele nejdůležitější?

Stejně jako u předchozího námětu jsem vytvořila sadu obrázků aut nejrůznějšího charakteru, abych naznačila dětem co nejvíce způsobů, jak vidět a chápat tento objekt. Obrázky aut jsem rozčlenila na základě podobných specifik do následujících 6 skupin.

- **REALITA:** do této skupiny jsem zahrnula všechny podoby dnešních aut, jejich reálných tvarů, barev, velikostí a designových prvků. Domnívám se, že zejména u chlapců má tato skupina víceméně prioritní význam.
- **HUMOR A VTIP:** nereálné ztvárnění, nadsázka, humor, to představují obrazy aut této vyhraněné skupiny. Myslím, že by mohla oslovit zejména mladší předškoláky, kteří bývají značně ovlivněni fantazijními představami.
- **GENDEROVÁ PŘEDURČENOST:** k této skupině se řadí všechna auta, které mají zřetelný charakter genderového zabarvení. Patří sem například všechna růžová autíčka panenky Barbie.
- **PRIMITIVNÍ ZOBRAZENÍ:** tuto skupinu reprezentuje pouze jeden obraz auta od francouzského malíře Jeana Dubuffeta. Styl, jakým Dubuffet obraz vytvořil, je velmi blízký dětskému výtvarnému projevu, proto je velmi pravděpodobné, že dětského

diváka osloví. Není ani důležité, že Dubuffetovo auto vzhledem k době svého vzniku připomíná dnešnímu pozorovateli spíše veterán. Proto jsem toto auto do celé plejády rovněž zařadila.

- **SYMBOLY A ZNAKY:** myslím si, že i tato skupina k těmto ostatním náležitě patří. Vyjadřuje úzkou souvislost, vztahovou propojenost s pojmem auto a blíže jej specifikuje. Každé dítě se orientuje mezi auty zprvu zejména podle značek, a tak ho také dokáže označit a pojmenovat (pokud se právě nejedná o auto zn. Ferrari v jejím nablýskaně červeném provedení, které pro jeho identifikaci postačí).
- **ZTRACENÁ HODNOTA:** v dětských hrách velmi často pozoruji, jak „jejich panáčky v autech bourají, auto je „na odepsání“, odváží jej odtahové vozidlo rovnou do šrotu“. Tolikrát děti ve svých hrách fiktivně znehodnocují svá auta a tolikrát je „opravují, aby byla zase provozuschopná“. Proto bychom se mohli domnívat, že i tato auta pro ně mají stejný význam, i když pozměněnou hodnotu, jako auta, která jsou „v pořádku“.



*realita*



*humor a vtip*



*genderová předurčenost*



*primitivní zobrazení*



*znaky a symboly*



*ztracená hodnota*

**Koncept:** auto, dopravní prostředek, hračka, barva, funkce, značka, provedení, rychlost, jízda, (ne)bezpečnost, význam pro společnost

**Motivace + zadání:** Auto je dopravní prostředek. Má čtyři kola, volant, brzdy, světla, výfuk a umí jezdit, zatáčet, brzdit, vozit lidi po světě, ale třeba taky bourat. Každé auto toho taky může umět mnohem víc– třeba zachraňovat lidi, hlídat, hasit, čistit cesty,

vozt popelnice, převážet těžký náklad atd. Každé auto má svoji značku– víme, kdo ho vyrobil, a taky můžeme zjistit, komu patří.

Každý z Vás má doma auto. Někdo má velké auto v garáži a jezdí s ním na výlety, na prázdniny na chalupu, na hory nebo dokonce k moři, na návštěvu k babičce a taky s rodiči každý den ráno do školky, někdo má hned několik aut doma v pokojíčku a za nic na světě by je nevyměnil, protože si s nimi moc rád hraje. Pojďte si jedno takové auto nakreslit, a ať už bude velké nebo malé, bude to Vaše auto, takové, jaké se Vám líbí.

**Pomůcky:** obyčejná měkká tužka, čtvrtka A4, černá tuš, špejle, hadřík, nádobka s vodou, kulatý štětec, akvarelové barvy, sada obrázků (viz příloha č.2A)

**Výtvarný problém:** vystihnout kresbou tvar, proporce a výraz

**Technika:** kresba tužkou a tuší, kolorovaná kresba

**Postup:** Motivační část probíhá v kroužku na koberci v herně, poté kresba tuší, kolorování akvarelovými pastelkami u stolků ve třídě.

**Cíl osobnostně-sociální:** rozvoj představivosti a fantazie, podpora samostatnosti, pečlivosti a soustředěnosti, podpora schopnosti vyjádřit představu kresbou

**Cíl vzdělávací:** práce s tuší, proporcionalita, kompozice, detail

**Reflexivní otázky:** Co se Ti na autech líbí? Jezdíš rád/a autem? Kam? Máš rád/a rychlou jízdu? Víš, že jezdit moc rychle se nevyplácí? Proč? Co se stane, když se auto vybourá? Jakou značku auta máš nejraději? Proč? Jakou barvu máš nejraději? Proč?

## **Reflexivní bilance k didaktickému námětu: AUTO – JAK HO VIDÍM JÁ**

### **1. Seznámení s úkolem**

Usadili jsme se s dětmi na koberec v herně kolem předem rozložených obrázků na zemi. Na těchto obrázcích děti pozorovaly znázornění aut, převážně fotografie. Jak jsem již uvedla, na těchto obrázcích měly děti možnost vidět různé podoby aut a já jsem sledovala, která z nich je nějakým způsobem přitáhnou a upoutají. Děti na obrázky reagovaly skutečně odlišně, chlapci byli unešeni reálnými zobrazeními sportovních aut a formulí, i aut s humorným vyzněním. Dívky se zaměřily na taková zobrazení, ve kterých se promítá jejich představa auta tak, jak jej používají při svých hrách. Sladce růžová barva ve stylu panenky Barbie byla tažným elementem v jejich výběru.

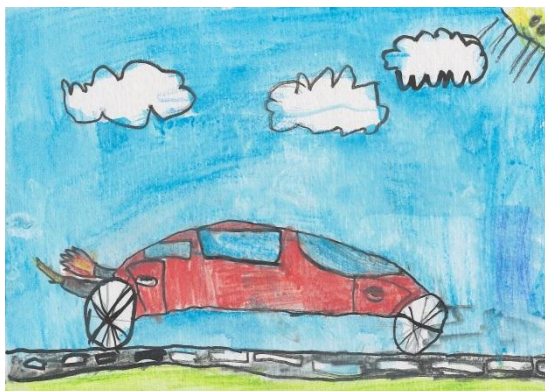
## 2. Tvoření

Všechny děti se s chutí pustily do práce, vůbec nepřemýšlely, co a jak budou kreslit, a nutno podotknout, že tuto práci zvládly za velmi krátkou dobu. Velmi je potěšil i formát, na který kreslily (širokoúhlý), jen jeden chlapec, který je výtvarně značně nadaný, se pustil do většího formátu klasického rozměru A4 (ukázky proací viz příloha č.2B).

## 3. Závěrečné shrnutí

Když se zamyslím nad původním záměrem, nad volbou tématu i nad celkovým výsledkem této didaktické řady, musím přiznat, že do posledního detailu splnila to, co splnit měla.

Již v průběhu rozhovoru s dětmi, kdy popisovaly obrázky aut a vybíraly si to, které je pro ně nějakým způsobem zajímavé, jsem podle charakteristických rysů jednotlivých vybraných obrázků u dětí spatřovala zcela jasnou genderovou vyhraněnost. Ukázalo se, že zatímco u všech děvčat je zřejmá inklinace k autům růžové barvy, příznačných pro svět panenek Barbie, u chlapců jejich volba svědčila o chápání auta v jeho zcela realistickém pojetí (a tak jej i znázornily v kresbě), s těmi přednostmi, které obecně většina příslušníků mužského pohlaví obdivuje (tvar, moderní design, barva, výbava apod.) jejich volba však není tolik jednomyslná jako u děvčat. Dva chlapci byli naprosto ohromeni obrázkem fomulí, nejlépe červených, o kterých spustili velice živou diskuzi, týkající se technických parametrů, vybavenosti a jízdních schopností.



Pro jiné dva chlapce byly více zajímavé modifikace reálných aut, avšak s poněkud vtipným, humorným pojetím (auto s puntíky nebo ozubené auto), která tuto

realitu naprosto zastiňují (viz obr.). Při vlastním tvoření se opravdu náramně bavili a z jejich prací byl zjevný velký důraz na tyto netradiční elementy. Nutno poznamenat, že oba chlapci jsou věkově mladší než ti, kteří si zvolili reálnou podobu auta.



Budeme-li považovat tyto dva chlapce, jejichž vizuální preference nalézáme v humorném a vtipném zobrazení, za možné spolutvůrce charakteru dané genderové skupiny, potom tento vzorek chlapců podpoří výsledky výzkumu M. Fulkové, která se ve své publikaci Diskurz umění a vzdělávání rovněž zabývá genderovou problematikou a popisuje shodné závěry konkrétního experimentu v oblasti základního školství. Cit.: „...při hodnocení prací chlapců se také objevovalo očekávání humoru, atypických řešení a originality.“ (Fulková, 2008, s.257)

Jen jeden chlapec z celé skupiny byl nejvíce inspirován obrázkem auta od Jeana Dubuffeta, přičemž sám nebyl schopen vysvětlit, proč se mu právě toto zobrazení tolik líbí– jde o automobil ze starší doby, o které mohl chlapec slyšet jen z vyprávění. Nevím, zda u něj hrál roli tvar a celkový vzhled auta, nebo spíše způsob ztvárnění a samotná kresba. Je možné, že mu tato kresba byla blízká především svým rukopisem, podobným dětskému spontánnímu výtvarnému projevu (viz obr.).





Vraťme se ještě pár slovy k genderovému pojetí tohoto tématu. Fulková uvádí, že v případě dítěte, jakožto existujícím, konkrétním subjektu, můžeme očekávat rozlišení na chlapce a dívky. Konkrétní výtvarná práce, jejíž hodnocení hraje hlavní roli v konstrukci dítěte jako tvůrce díla, je vždy spojována s dvěma distinkcemi: se jménem a rodem. Toto rozlišení pomáhá vyučujícím k identifikaci dítěte a stává se, mimoděk, i jedním z hledisek při posuzování dětské výtvarné práce. (Fulková, 2008, s.254)

### 5.1.3. Námět: VE SVĚTĚ PRINCEZEN

Tento didaktický námět by měl reflektovat, jak děti dokážou chápat genderově specifické téma. Stejně jako u spíše chlapeckého námětu "Auto", je i tento spíše dívčí námět orientován tak, aby ukázal, jak si s jeho zadáním poradí chlapci a co všechno budou ochotni nakreslit. Má tedy zachytit i to, co konkrétně budou chlapci ztvárňovat, aby současně respektovali námět, ale prosadili své charakteristické genderově specifické podmínky.

**Koncept:** princezny, princové, hrad, zámek, pohádka, krása, statečnost, boj

**Motivace + zadání:** Toužily jste se někdy projít ve světě princezen? Koho byste tam chtěly potkat? Co by vás zajímalo? Co byste si rádi vyzkoušely? Kdybyste tam potkaly princeznu, jak by vypadala? Víte co? Zkuste mi to nakreslit. A pokud vám nepůjde namalovat právě princezna, zkuste nakreslit někoho, kdo do světa princezen nepochybně taky patří.

**Pomůcky:** černý lihový fix, akvarelové pastelky, čtvrtka A4, obrázkový materiál- princezny (viz příloha č.3A)

**Výtvarný problém:** kresba lidské postavy, proporce, vyjádření představ kresbou

**Technika:** kolorovaná kresba

**Postup:** celková motivace probíhá v herně, na koberci v kruhu, kreslení pak u stolečků ve třídě

**Cíl osobnostně-sociální:** rozvoj fantazie, samostatnosti, rozvoj osobitého výtvarného projevu– zachycení myšlenky, rozvoj imaginace (podpora představivosti, fantazie)

**Cíl vzdělávací:** procvičení kresby lidské postavy s vystihnutím detailů a charakteristických rysů

**Reflexivní otázky:** Líbilo se ti dnešní kreslení? V čem? Chtěl/a bys místo toho kreslit něco jiného? Co? Proč?

#### Reflexivní balance k námětu: VE SVĚTĚ PRINCEZEN

##### 1. Seznámení s úkolem

Dnešní téma vzbudilo v některých dětech velkou vlnu nesympatií. Zatímco děvčata zajásala a obdivovala obrázky, se kterými jsme chvíli pracovali, ale spíše jen inspirativně, u chlapců bylo vidět, jak jim toto téma vyloženě nesedí.

Komentář:

Chlapec: „*No tak to né, princeznu malovat teda nebude. To je pro holky.*“

Děvče: „*Hele, nech toho a maluj!.....Když jsme kreslily auťáky, my jsme to taky zvládly a nevadilo nám to.*“

Protože se objevil problém, který jsem čekala, byla jsem zvědavá, jak se chlapci budou snažit z úkolu vyvázat, případně navrhnou toto téma modifikovat. A protože mě skutečně podsouvali změnu tématu, nechtěla jsem jim práci v žádném případě znepříjemňovat, proto jsme přizpůsobili společně toto téma tak, aby chlapcům vyhovovalo lépe.

## **2. Tvoření**

Toto téma si dívky očividně užívaly. Během kreslení se chodily dívat na inspirativní obrázky, obdivovaly na nich jednotlivé princezny a diskutovaly o tom, jaké mají účesy, šaty, a vytvářely pomyslný žebříček krásy a princezny na obrázcích hodnotily. A to se u chlapců samozřejmě neobešlo bez komentáře.

## **3. Závěrečné shrnutí**

Z výše uvedeného je možné vyvodit tento závěr. Pokud vytvoříme námět specifický spíše pro genderově chlapeckou pozici, nebudou s ním mít dívky takový problém, jako by tomu bylo v opačném případě. Je obecně známo (a popisují to více u námětu Auto), že dívky snáze přijímají mužské charakteristiky a lépe se s nimi vypořádají než by tomu bylo v případě chlapců.

Tímto námětem jsem rozhodně nechtěla chlapcům znepříjemnit výtvarnou chvíli, ale pouze jsem chtěla ukázat a porovnat dětskou schopnost vypořádat se s námětem (viz příloha č.2B), který jim genderově příliš nesedí. Výsledek je takový, že dívky se s genderovou problematikou vypořádávají očividně lépe než chlapci. Pro představu přikládám obrázky k tomuto námětu z hlediska genderu:

*Obrázky od dívek*



*Obrázky od chlapců*



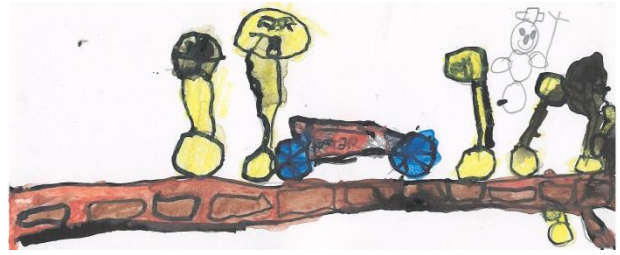
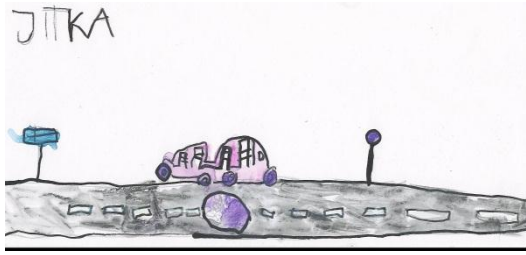
Pro porovnání schopnosti dívek přizpůsobit se „chlapeckému“ tématu připojuji následující obrázky z námětu „**Auto** – jak ho vidím já“.

*Obrázky od dívek*



*Obrázky od chlapců*





#### 5.1.4. Námet: VÁNOČNÍ PŘÁNÍ

Hlavním záměrem tohoto námetu je odhalit, po čem děti nejvíce touží a jaký je původ dětských přání, co je inspiruje. Velice se pro toto téma hodí období před Vánoci – děti jsou plné očekávání bohaté nadílky v podobě nejrůznějších dárků a mají svá tajná přání, která ukrývají zejména v obálkách určených Ježíškovi.



**Koncept:** Vánoce, vánoční stromeček, Ježíšek, rodina, dárky, přání, dopis, hračky, svědomí

**Motivace + zadání:** Budou Vánoce. Všichni se na ně jistě moc těšíte. A nejvíc asi na dárky pod stromečkem. Co asi letos dostanu? Byl jsem hodný? Přinese mi Ježíšek něco? Zasloužím si to? Takové otázky se vám všem asi honí hlavou. Pokuste se teď namalovat svoje tajné přání a společně si pak po Vánocích budeme moci říct, zda se nám to přání na Štědrý den splnilo. Ale pozor, tajné přání je takové, které se nikomu neprozrazuje, jinak by se mohlo stát, že se nesplní.

**Pomůcky:** obyčejná měkká tužka, čtvrtka A4, černá tuš, špejle, hadřík, nádobka s vodou, kulatý štětec, akvarelové barvy, CD přehrávač + CD s českými lidovými koledami, lepidlo, plochý štětec, barevný zelený papír, miska na útržky

**Výtvarný problém:** 1) pokusit se expresivně ztvárnit své přání kresbou, 2) zaplnit ohraničenou plochu předem vytrhanými kousky barevných papírů pomocí lepení

**Technika:** 1) kresba tužkou a tuší, barevné provedení akvarelovými barvami – kolorovaná kresba, 2) vytrhávání, lepení

**Přidaná hodnota:** emoční hodnota dárků (+ genderové odlišnosti). Významy dárků.

**Jiné kontexty:** zamyšlení: Co všechno může být dárek? (život, zdraví, narození sourozence, voda, domov, slunce, ....)

**Postup:** Motivační část probíhá v kroužku na koberci v herně u vánočního stromečku, za tichého zvuku vánočních koled, uvolnění, krátké promýšlení svých přání, poté kresba

tuší, malba akvarelovými pastelkami u stolečků ve třídě

**Cíl osobnostně-sociální:** rozvoj smyslového vnímání, vizuální paměti, fantazie, samostatnosti, soustředěnosti, rozvoj vlastního výtvarného projevu– ztvárnění myšlenky kresbou

**Cíl vzdělávací:** zachycení myšlenky kresbou, vystihnoutí správných proporcí

**Reflexivní otázky:** Co pro Tebe znamená dárek? Co všechno může být podle tebe dárek? Proč si lidé dávají dárky? Musí se dárky kupovat? Už jsi dostal/a někdy dárek, který se nikde neprodává? Jaký to byl dárek? Měl/a jsi z něj radost? Jaký dárek si podle Tebe představuje někdo hodně nemocný? Dá se takový dárek koupit? Kdy si lidé dávají dárky? Proč máš rád/a Vánoce? Co děláte o Vánocích? Jaký dárek si přeješ najít pod stromečkem? Děvčata, jak byste se tvářila, kdybyste dostala pod stromeček třeba autodráhu? Chlapci, co kdybyste dostali pod stromeček třeba kočárek s panenkou? Podařilo se Ti namalovat všechny vytoužené dárky? Povedlo se Ti to? Podařilo se Ti své tajné přání nevyzradit kamarádům?

### **Reflexivní bilance k didaktickému námětu: VÁNOČNÍ PŘÁNÍ**

#### **1. Seznámení s úkolem**

Pro tento úkol se mi podařilo děti příznivě namotivovat, protože jsem každému z nich viděla v očích jiskřičku nadšení a zapálení pro blízké téma. Výrazně tomu přispěla vánoční výzdoba celého interiéru. Seděli jsme u vánočního stromečku, poslouchali zvuk vánočních koled a vyprávěli si, jak se kdo na Vánoce těší a na co nejvíce. Samozřejmě to byly dárky od Ježíška. Tím, že jsem děti požádala, aby si svá přání nechaly samy pro sebe, posílilo toto téma ještě více svůj význam: děti se vžily do důležité role někoho, kdo nesmí vyzradit to, co ví, co si myslí a co si přeje. O to větší byla i jejich snaha všechna svá přání přenést na papír a na žádné z nich nezapomenout.

#### **2. Tvoření**

Rychle a s velkým nadšením běžely děti ke stolečkům, k připraveným papírům, a začaly kreslit. Bylo zajímavé pozorovat, jak si některé děti papíry zakrývají, dokonce i ty nejupovídanější děti byly tentokrát zticha a upřeně se soustředily na kresbu. Třídou se

stále linuly zvuky vánočních koled a atmosféra ve třídě byla nezapomenutelná. Bylo cítit doslova úporné soustředění a maximální pracovní nasazení. Dalo by se říct, že i díky tomu některé děti skončily s prací brzy a rychle mi běžely pošeptat, co všechno do obrázků nakreslily (viz příloha č.4). Jako dobrovolnou činnost jsem pro ně ještě předem připravila vystřižený velkoformátový vánoční stromeček, který děti polepovaly vlastnoručně vytrhanými kousky zeleného papíru. Překvapilo mě, kolik dětí, v podstatě samí chlapci, se do práce s chutí pustilo. Líbilo se mi, jak si chlapci během vytrhávání povídali, jak se v lepení předháněli a jak se při tom rozumně doplňovali. Hotový vánoční stromeček působil velmi vyváženě a uceleně.

### 3. Závěrečné shrnutí

Záměrem této didaktické řady bylo zachytit, čím se děti inspirují ke svým přáním. Ze závěru analýzy hotových dětských prací a reflexí od dětí samotných jsem zjistila, že jejich přání mohou být ovlivněna následujícími způsoby: spousta z nich se odvíjí od jejich momentálních herních situací, ve kterých se objevují jejich oblíbené hračky. V mnohých případech si děti přály právě **to, co již doma mají**, ale chtěly by ještě něco takového, podobného charakteru (lego, modelína, auta, robot, koník apod.). Často jsem od nich slyšela, že by si to přály proto, „*aby tomu jednomu nebylo smutno*“ (robot, panenka, princ a princezna, koník). Dále se v jejich přáních objevovala taková, která vyjadřovala něco, **co má jejich kamarád nebo kamarádka** (Barbie „Mušketýrka“, živý křeček, morče, koníček s fialovou hřívou, parfém, DVD Playstation, pohádkové DVD). A v neposlední řadě se dětská přání odvíjela od **sledování televize, reklamních spotů, letáků, prospektů a časopisů**.

Nutno poznamenat, že v dětských přáních se výrazně projevila genderová variabilita. Mezi dívkami se nejvíce objevoval pejsek, který přiběhne na zvuk píšťalky, dále zmíněná „Barbie mušketýrka“, parfém, DVD s „Barbie Mušketýrkou“. U chlapců vedly: laserový meč ze StarWars, auto na dálkové ovládání, vlak na dálkové ovládání, DVD Playstation, hodinky Bleska McQueena, „krabička, vystřelující smajlíka“, popelářské auto.



***Co si děti od Ježíška přejí chlapci? Kresba versus skutečnost***



*vláček na ovládání*



*závodní auto na ovládání*



*meč ze Star Wars*



*popelářské auto*



*robot*



**Co si od Ježíška přejí dívky? Kresba versus skutečnost.**



panenka Barbie



Barbie „Mušketýrka“



koník s fialovou hřívou



pejsek

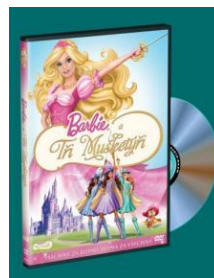


parfémy, „jaké má maminka“





DVD Barbie Mušketýrka



Z výše uvedených příkladů dětských přání lze vyvodit zhruba takový závěr, že děti jsou inspirovány úplně vším, co kolem sebe vizuálně vnímají a co samy považují za individuálně preferenční, a to, co se jim líbí, to rovněž chtějí. Záleží tu ale do velké míry na konkurenčních střetech mezi vrstevníky stejného pohlaví, kdy dochází k výraznému podřizování svého přání konkurenčnímu, ve snaze se mu vyrovnat.

Děti si v tomto věku umí vybrat, ale **socializační aspekty** v tomto vývojovém období jsou velice silnými hybateli.

Je však nesporně prokazatelné, že spousta dětských přání se odvíjí od mediálně silných zdrojů (televize, reklama, časopis, leták atd.), a to buď přímo (primárně), nebo zprostředkovaně (sekundárně).

### 5.1.5. Námět: BYDLÍM V POHÁDCE

Tento výtvarný námět má za úkol přenést děti do pohádkového světa, kde se ony samy ve své mysli promění v pohádkovou bytost. Díky tomu lze pozorovat, do jakých rolí se děti nejraději „převtělují“, jaké postavy mají nejradši a podle jakých rysů si je vybírají.

**Koncept:** svět pohádek, nadpřirozené schopnosti, charakter postav, konflikt dobro – zlo, vizuální média

**Motivace + zadání:** Položte se na koberec a zavřete oči. Přenesu Vás do pohádkového světa, kde žijí pohádkové bytosti. Znáte je z knížek, z televize, kina nebo divadla, a my si teď na ně společně zavzpomínáme. Jsou mezi nimi bytosti krásné, půvabné i ošklivé, bytosti statečné a bojovné, bytosti zábavné a legrační, bytosti moudré a spravedlivé, bytosti ošklivé a strašidelné, zkrátka všelijaké. A vy, děti se teď jako mávnutím kouzelného proutku proměníte v takovou pohádkovou bytost, kterou byste byly, kdybyste bydlely ve světě pohádek. A takovou pohádkovou bytost potom přenesete na papír.

**Pomůcky:** obyčejná měkká tužka, čtvrtka A4, černý lihový fix, hadřík, nádobka s vodou, kulatý štětec, akvarelové barvy

**Výtvarný problém:** kresba (lidské) postavy, detaily, proporce

**Technika:** kresba tužkou a lihovým fixem, barevné provedení akvarelovými barvami

**Přidaná hodnota:** charakter postav, dobro vs. zlo (ve vztahu k dětské skupině a světu dětí, respekt, pravidla chování )

**Výtvarná kultura:** inspirace knižními ilustrátory, např. Jiří Trnka, Eva Sýkorová Pekárková, Jarmila Marešová, Jindra Čapek, Karel Franta, Lenka Vybíralová, Zdeněk Miler, Zdeněk Smetana (viz příloha č.5).

**Postup:** motivační část probíhá v kroužku na koberci v herně, kresba tužkou a lihovým fixem, malba akvarelovými pastelkami u stolečků ve třídě

**Cíl osobnostně-sociální:** rozvoj smyslového vnímání, vizuální paměti, fantazie, samostatnosti, soustředěnosti, rozvoj vlastního výtvarného projevu– ztvárnění myšlenky kresbou

**Cíl vzdělávací:** vyjádřit myšlenku kresbou, vystihnout proporce

**Reflexivní otázky:** Chtěli byste žít v pohádce jako pohádková bytost? Proč? O čem by ta pohádka byla? Byly byste spíš někým hodným nebo někým zlým? Co byste v pohádce chtěli dělat? Co by vás v pohádce nejvíc bavilo? Jakou postavu byste v pohádce určitě nechtěli potkat a proč? Jakou pohádkovou postavu byste pozvaly domů na návštěvu a kterou ne a proč? Kterou bytostí byste se chtěly na chvíli stát? Jak bys vypadal/a , kdybys byl/a pohádkovou bytostí Bylo pro vás těžké namalovat pohádkovou bytost? Namalovaly jste skutečně tu bytost, kterou jste chtěly? Povedlo se? Co se vám malovalo nejlépe a co nejhůře?

### **Reflexivní bilance k didaktickému námětu: BYDLÍM V POHÁDCE**

#### **1. Seznámení s úkolem**

Seděli jsme s dětmi na koberci v herně, povídali si o pohádkách a prohlíželi si ilustrace českých malířů, které mohou děti vídat v různých pohádkových knížkách (ukázky ilustrací jsou umístěny v příloze č.5). Děti však byly neklidné, měly za sebou náročný dopolední program, byly upovídané a nesoustředěné. Proto jsem je požádala, aby si našly každé svoje místo, kam si lehnou na zem, zavřou oči a budou poslouchat moje vyprávění. Chlapci s touto instrukcí měli poněkud problém, ale když zavřeli oči a začali mě více vnímat, děti i celková atmosféra se poněkud uklidnila.

Začala jsem jim vyprávět o pohádkovém světě a pohádkových bytostech, vymýšlela jim vzhledové a charakterové vlastnosti, aby dětem co nejvíce přiblížila možnosti, jak mohou pohádkové bytosti vypadat, jaké jsou a čím jsou tak zajímavé. Potom jsem děti požádala, aby otevřely oči a snažily se přiřadit jméno konkrétní pohádkové bytosti k určité lidské vlastnosti, např. ošklivá jako JEŽIBABA, statečný jako RYTÍŘ, SPIDERMAN, nešikovný jako PAT A MAT, chlupatý jako MAXIPES FÍK, krásná jako PRINCEZNA, mokrá jako VODNÍK, spravedlivý jako KRÁL, strašidelný jako BARBUCHA, mlsný jako MEDVÍDEK PÚ apod. Nakonec si děti měly vybrat pohádkovou postavu, kterou mají rády, a nakreslit ji.

#### **2. Tvoření**

Nevím, zda se dětem nezalíbilo téma, nebo zda se v nich opět projevila

popolední únava, ale jejich práce u stolečků nebyla tak soustředěná jako jindy. Zvláště chlapci byli s prací hotovi brzy a bylo zřejmé, že potřebují vymezit určitý herní prostor, aby si mohli chvíli pohrát

Děvčata narozdíl od chlapců pracovala pečlivě a soustředěně, ale tématicky dosti podobně.

### 3. Závěrečné shrnutí

Díky tomu, že děti zřejmě překonávaly popolední únavu, nebyly jejich tvořivé snahy až tak markantní, jak by toto oblíbené téma zasluhovalo. Přesto se z jejich prací dá vyčíst, jaké pohádkové bytosti obdivují. U chlapců se v popředí zájmu ukázal Spiderman, kocour Garfield, Gargamel s kocourem Azraelem (negativní postavy z pohádkového seriálu Šmoulové), Pat a Mat. U děvčat převládají princezny (Zlatovláška, Šípková Růženka, viz obr. dívky) a také kouzelný kůň. Můžeme proto shrnout, že toto téma potvrdilo výraznou genderovou variabilitu.

#### Chlapci:



kocour Garfield



baba Zimice



Pat a Mat



Finley, požární autíčko



Spiderman



Gargamel a Azrael

***Dívky:***



*Zlatovláska*



*Šípková Růženka*



*My Little Pony*

### 5.1.6. Námět: CO NÁM CHYSTÁ VEČERNÍČEK?

Tento výtvarný námět se zaměřuje především na fenomén večerníček, se širším záběrem směrem k pohádkám, které nejsou přímo z večerníčku – buď vůbec, a nebo mají podobný charakter a děti si je s večerníčkem velmi snadno spletou. V tomto výtvarném námětu si okrajově také všímám i toho, jaké pohádky děti považují za večerníčky, přestože jimi nejsou. S tím souvisí vysoká míra sledovanosti DVD pohádek, které jsou již běžnou záležitostí dnešních rodin.

Tímto námětem chci bez ohledu na to, zda děti budou vycházet z večerníčků nebo jiných oblíbených pohádek, vyzorovat, jaké pohádky se dětem líbí a snažit se odhalit důvody jejich oblíbenosti. Dále charakterizovat postavy, které děti svou kresbou ztvárňují a popsat, z jakého typu pohádek tyto postavy pocházejí. Snažím se tedy zjistit, z jakého zdroje se odvíjejí jejich vizuální preference. Vycházím především ze společné diskuse a z práce s obrázkovým materiálem a zároveň z informací vzešlých z dětských výtvarných prací.

**Koncept:** pohádky, pohádkové bytosti, televize, charakteristická znělka, melodie, večer, spánek, pravidelnost, tradice, rituál, režim

**Motivace + zadání:** Děti, máte rády večerníčky? Jak moc? Proč je máte rády? Díváte se na ně každý den? Jaký večerníček dávají v televizi tento týden? Líbí se vám? Jaký další se vám ještě líbí? A jaký úplně nejvíce? Dokázaly byste podle obrázků pojmenovat večerníček? Ale pozor, ne všechny obrázky jsou z večerníčků, pomůžete mi je tedy roztrdit, souhlasíte? Následuje přehled obrázků, pojmenovávání a třídění. A já bych byla moc ráda, kdybyste mi teď namalovaly svůj nejoblíbenější večerníček nebo pohádkový seriál, film, který by patřil do jiné skupinky obrázků, protože to večerníček není.

**Pomůcky:** sada obrázků – nejrozličnější večerníčky a dětské (animované nebo hrané) pohádkové seriály nebo filmy (viz příloha č.6A-1 a 6A-2), obyčejná měkká tužka, čtvrtka A4, lihový fix, hadřík, nádobka s vodou, kulatý štětec, akvarelové barvy

**Výtvarný problém:** věrohodně vyjádřit charakteristické znaky konkrétního večerníčku/ jiné pohádky



**Technika:** kresba měkkou tužkou a černým fixem, kolorovaná kresba

**Přidaná hodnota:** Zamyšlení, v čem spočívá nadpřirozenost.

**Výtvarná kultura:** animace, loutky

**Jiné kontexty:** Uvědomit si možný přínos a hodnotu večerníčků.

**Postup:** Motivační část probíhá v kroužku, všichni se pohodlně usadí a poznávají názvy večerníčků podle obrázků, které ukazují. Třídí obrázky do dvou skupin, podle toho, zda se jedná o večerníček, nebo ne. Poté se snaží svůj oblíbený večerníček (nebo seriál např. z DVD) nakreslit u stolečků.

**Cíl osobnostně-sociální:** rozvoj verbálního vyjadřování, rozvoj vlastního výtvarného projevu na základě vlastního výběru, pečlivost

**Cíl vzdělávací:** správná proporcionalita, vhodná kompozice, soustředění

**Reflexivní otázky:** Máš rád/a večerníček? Díváš se na něj každý den? Chodíš hned po večerníčku spát? Usíná se ti dobře? Myslíš na to, co jsi viděl/a ve večerníčku? Je pro tebe večerníček pohádkou na dobrou noc? Líbilo by se ti, kdybys místo na večerníček koukal/a třeba na nějaký ošklivý film nebo strašidelnou pohádku? O čem by se ti potom asi zdálo? Jaký večerníček/ pohádku na dobrou noc máš nejraději?

## **Reflexivní balance k didaktickému námětu: CO NÁM CHYSTÁ VEČERNÍČEK?**

### **1. Seznámení s úkolem**

Nejprve jsme v herně na koberci s dětmi diskutovali, jaký význam má pro ně večerníček, co se jim na něm líbí, proč ho vysílají v televizi až večer a ne odpoledne? A dále pak, zda si vzpomenou na večerníček, který se jim hodně líbil?

Odpovědi dětí na tyto otázky se příliš nelišily. Večerníček mají všechny děti moc rády, vědí, že se vysílá večer, aby dětem přinesl pěknou pohádku, než půjdou spát (tudíž, aby se jim hezky usínalo) a líbí se jim, že v nich vystupují hezké, často legrační pohádkové postavy. Často si prý přejí, aby se jim o těchto postavách i zdálo. Některé děti uváděly kromě večerníčku ještě Animáček, který vysílá televize Barrandov denně od 19hod do 20hod, a uváděly zejména pohádku Šmoulové, kterou si oblíbily. Byly mezi dětmi i ty, které přiznaly, že se „pouští DVD“ hned, jak přijdou domů ze školky, a dívají se na televizi až do večera, potom sledují večerníček na ČT 1. Na druhou stranu je

zajímavé, že těmto dětem, které u televize doslova vysedávají, se nedostává pohádky na dobrou noc od rodičů ve čtené nebo vyprávěné podobě. Kromě těchto extrémních případů uvedlo několik dětí, že DVD pohádky sledují rovněž se zaujetím, ale z jejich odpovědí jasně vyplynulo, že ne pravidelně (když jsou nemocné nebo když se nedá kvůli špatnému počasí jít ven). Jedno z těchto dětí také uvedlo, že mu pohádku na dobrou noc buď čte maminka a nebo usíná při DVD pohádce.

Po tomto povídání jsem jim předložila obrázky z večerníčků i jiných pohádek a instruovala, aby je roztřídily do dvou skupin, podle toho, zda si myslí, že se jedná o večerníček, nebo úplně jinou pohádku, která nepatří mezi večerníčky. Děti nadšeně vykřikovaly jejich názvy, až to chvílemi vypadalo, že se chtějí mezi sebou předhánět, kdo pohádku pojmenuje dříve. Ukázalo se však, že takto rychle a bez zaváhání určovaly pouze názvy pohádek. Daleko déle jim trvalo určit, zda se jedná o večerníček či nikoli, a zařadit pohádku do patřičné skupiny (viz příloha č.6A1 a 6A2). Dokonce se ocitly v situaci, kdy skutečně nedovedly pohádku takto specifikovat (šlo o večerníčky „O Kubovi a Stázině“ a dětský seriál „Teletubbies“). Chybně zařadily večerníček „Tip a tap“ a naopak několik pohádek roztřídily mezi večerníčky. Šlo o pohádky „Šmoulové“, „My z Kačerova“, „O mašince Tomášovi“ a z těch starších to byly pohádky „Spejbl a Hurvínek“ a „Pane, pojdte si hrát“.

## **2. Tvoření**

Děti se s nedočkavostí vrhly do práce a bylo zřejmé, že jim bylo hned od začátku jasné, co budou kreslit. Po celou dobu výtvarného tvoření si sdělovaly dojmy z nejruznějších pohádek a večerníčků a bylo zajímavé pozorovat, jak si do svých prací až neobvykle zasahovaly a verbálně je hodnotily. Často hodně kriticky, ve smyslu chybné stylizace, nevydařených proporcí postav nebo barevného vyjádření. Přestože některé děti nestihly barevně dokončit svou kresbu, všechny práce se vydařily, a bylo z nich možné jasně vyčíst, o jakou postavu z večerníčku nebo pohádky jde ( viz příloha č.6B).

## **3. Závěrečné shrnutí**

Jak se ukázalo, děti se ve znalostech večerníčků i jiných pohádek vyznají velmi dobře. Rychle je pojmenují, poznají jejich hlavní postavy, umí popsat dějovou linku.

Větší problém nastal při odlišování skutečného večerníčku od jiných pohádek.

Nicméně toto zjištění je již nad rámec původního záměru didaktické řady. Pro tento výzkum jsou důležitá především ty informace, které ukazují na oblíbenost pohádkových postav a představitelů výrazných pohádkových rolí, a nezáleží na tom, zda pochází z večerníčku nebo jiné pohádky. Tento průzkum měl tento výsledek: zatímco mezi dívkami ve výtvarných pracích jasně vedla víla Amálka (tou dobou se v televizi tento večerníček právě vysílal), chlapci znázorňovali postavy jako jsou Spiderman, Želvy Ninja a Šmoulové. Z hotových obrázků můžeme reflektovat zřetelnou inklinaci k výrazným genderovým ukazatelům. Zatímco děvčata si vybrala postavu ženského pohlaví s charakteristicky ženskými vlastnostmi jako krása, jemnost, citlivost, vstřícnost, obětavost, soucit, empatie, postavy mužského pohlaví, které znázorňovali chlapci, představovaly naopak typicky mužské povahové rysy jako síla, akčnost, bojovnost, statečnost, chytrost, lstivost, spravedlivost a ochranné tendence. Dívky znázorňovaly postavu z večerníčku, chlapci nikoli, jejich výběr pocházel z pohádek, které nepatří do kategorie večerníčků. Tyto výsledky lze podpořit slovy P. Janošové, která ve své publikaci uvádí, že v případě oblíbenosti filmů převládá u žen psychologická tematika, oblast mezilidských a partnerských vztahů, zatímco muži dávají častěji přednost akčnímu ději a dobrému zpracování filmu po technické stránce, například z hlediska filmových efektů, anebo historickému a politickému žánru. (Janošová, 2008,s.166)

Diskuze s dětmi ukázala velkou oblíbenost večerníčků, stejně jako ostatních pohádek. Děti v nich nacházejí způsob uspokojování svých individuálních psychických potřeb, poznávají vzory chování a posilují své povědomí o morálních zásadách a hodnotách, a zároveň individuálně upevňují a rozšiřují své vizuální preference.

**Obrázky od dívek:**



*Víla Amálka I*



*Víla Amálka II*

**Obrázky od chlapců:**



*Spiderman I*



*Spiderman II*

Na závěr tohoto námětu si nemohu odpustit krátké zamyšlení, které se týká sledování večerníčků v té podobě, jakou věrně známe:

Večerníček, tak jak ho zná většina z nás, obvykle považujeme za takovou televizní "pohádku na dobrou noc". Na televizních obrazovkách se objevuje v pravidelném vysílacím čase, tzn. v 18:45 na ČT 1 a jako ukazatel patřičného rituálu by měl splňovat určité tématické tendence, a sice oslovit všechny děti, bez rozdílu pohlaví, potěšit, zklidnit a psychicky nastavit na „spánkový režim“.

Večerníček, který děti sledují v jeho pravidelném vysílacím čase, takový bývá. Dá se říct, že splňuje následující tendence:

- působí na **psychickou stránku** dítěte jak poznávací, tak emoční: umí

zaujmout, umí potěšit, umí zklidnit

- má svůj **řád** (tzn. jeden díl stačí, pokračování příště)
- dalo by s tedy říct, že se **ctí pravidlo**: „Kdo si počká, ten se dočká.“
- díky tomu podporuje v dětech **fantazii** (nutí je přemýšlet, jak to bude dál, motivuje je ke snění)
- děti díky němu poznávají význam **hodnoty** – aneb učí se toužit (Víme, že pokud dítě touží, naučí se vážit si.)
- osloví **jak děvčata, tak chlapce** – většina večerníčků je tématicky genderově neutrálních, ale některé jsou genderově specifické, a většinou směrem k chlapeckému genderu. To ale nepředstavuje problém v tom smyslu, že by děvčata nesledovala tento večerníček se zaujetím. Podle Janošové není genderově mužské téma pro děvčata nepřijatelné, jak by se mohlo zdát. Děvčata přijímají daleko snáze než chlapci vizuální podněty typicky mužského charakteru. Tak, jak si dokážou hrát například s autíčkem, dokážou i bez problémů přijmout mužského filmového hrdinu a dokonce jej imitovat. V případě chlapců by byla takováto akceptace nepřijatelná.

DVD pohádky oproti večerníčkům nejsou jen „pohádkami na dobrou noc“, je možné sledovat je **několikrát za den**. Postrádají tedy **rytmickou pravidelnost**.

U DVD pohádek **není jasně definováno**, zda se jedná o pohádku z večerníčku či nikoli. Výběr DVD se řídí buď přáním samotného dítěte. Nabízejí se pohádky více genderově specifické, což se odvíjí od genderové orientace dítěte (nebo i jeho pořizovatele). Jednotná sbírka DVD pak může být monotematická.

U DVD obvykle **neplatí stejný řád** jako u večerníčků, dítě může sledovat několik dílů za sebou, pokud není řád uměle nastaven jinými účastníky (např. rodinný příslušník).

Nakonec bych ráda shrnula, že si i přes rychlý nárůst obliby a velkou sledovanost DVD pohádek myslím, že přitažlivost "pravých" večerníčků neohrozí. Každé dítě má vrozenou přirozenou potřebu smyslu, řádu a stálosti v podnětech. To je hodnota, kterou těm pravým večerníčkům nelze upřít a kterou DVD pohádky nikdy mít nemohou. A tento velký trumf dává dětem důvod považovat pravý večerníček za oprávněně prvořadou televizní „**pohádku na dobrou noc**“.

### 5.1.7. Námět: CO NÁM POVÍ KRAJINA?

Tento didaktický námět vychází z dětských zážitků a zkušeností. Reflektuje, jak se děti dívají kolem sebe, čeho si všímají a jak si krajinu představují. Jejich slovní výpovědi a vlastní tvorba nám může ukázat, do jaké míry se snaží zachytit vnímanou skutečnost reálně a do jaké míry obohacují reálné prvky o své fantazijní představy, přání a sny.

**Koncept:** krajina, barvy, tvary, roviny, hory, voda, obloha, živly, počasí, noc a den, příroda, rostliny, zvířata, věci, stavby, lidé, dopravní prostředky, cesty, atmosféra, sny, přání, představy, asociace

**Motivace + zadání:** Z procházek po vesnici se kolem sebe díváte a rozhlížíte, co všechno uvidíte. Možná, že za plotem štěká rozzlobeně pes, na jedné střeše sedí kočka, a asi pozoruje ptáky na obloze, možná kolem vás projedou dvě auta, jedno malé červené a druhé větší stříbrné. V dálce na autobusové zastávce čeká nějaká paní s malým klučínou na autobus. Možná jdete okolo starých domů, cestu lemují elektrické sloupy a dopravní značky. Snažíte se poznat. Možná zdvihnete hlavu výš a uvidíte hejno špačků, vracejících se z teplých krajin, nebo letadlo, které na obloze kreslí bílou čáru. Možná pohlédnete do dálky a vidíte Krkonoše se zbytky sněhu, možná poznáte Černou horu a Sněžku. A zpátky se možná vracíte po louce, kde se probouzejí broučci a vyhřívají se na slunci. Stromy jsou ještě holé. Možná už zahlédnete první chudobky. Možná je na dvorku pan Pivoňka a pozve vás podívat se na jeho chov králíků, možná se kolem vás batolí kachny a slepice a vrabci nedočkavě přelétají z větve na větev a čekají, až si budou moci smlsnout na čerstvém zrní, které pan Pivoňka na dvorku utrousil. Pomalu se vracíte zpět do školky a možná míjíte domeček, ve kterém bydlí Adélka. Možná zdravíte paní Vítkovou, která se vrací z nákupu, možná uvidíte za oknem nemocného Honzíka, který vám za oknem mává. U školky vás možná zahlédne pan pekař a vesele na vás zatroubí. Jste ve školce, plni dojmů a radosti a povídáte si, co jste na procházce všechno viděly. Co všechno to bylo? Bylo tam ještě něco jiného? Jak vypadala celá ta krajina? Byla podobná té, o které jsem vám vyprávěla, nebo vypadala úplně jinak? Co v krajině může všechno být?

Zkuste si teď tu svoji krajinu představit a namalovat ji takovou, jak si ji představujete.

**Pomůcky:** akvarelové barvy, kulaté štětce, nádoba s vodou, čtvrtky formátu A3, hadřík, černý lihový fix, obrázkový materiál – krajinomalby (viz ukázka dále)

**Výtvarný problém:** vyjádření svých představ, zkušeností, s možnými fantaziijními prvky

**Technika:** malba, kresba

**Přidaná hodnota:** Zamyšlení nad významem krajiny pro....(lidi, zvířata, rostliny, život obecně) - Co pro mě znamená krajina, co se mi v ní líbí, a co ne? V případě, že ne, dalo by se to nějak změnit? Jak?

**Výtvarná kultura:** krajinomalby – C. Monet, V. van Gogh, J. Kubín, J. Mařák, A. Slavíček, K. Šafář, J. Zrzavý, J. Souček

**Postup:** celková motivace probíhá v herně, na koberci v kruhu, děti jsou v klidu, mají zavřené oči a poslouchají vyprávění (mohou podle vlastní volby sedět, ležet, tak, aby se jim dobře vnímalo vyprávění), výtvarné tvoření pak probíhá u stolečků ve třídě

**Cíl osobnostně-sociální:** rozvoj fantazie, samostatnosti, verbálního vyjadřování, rozvoj osobitého výtvarného projevu– ztvárnit tvořivě zkušenost, myšlenku, rozvoj imaginace (podpora představivosti, fantazie)

**Cíl vzdělávací:** řešení kompozice, soustředění, inspirace uměleckou tvorbou

**Reflexivní otázky:** Jak se ti pracovalo? Bylo to pro tebe zajímavé? Co se ti nejvíce povedlo? Myslíš, že tomu ještě něco chybí, nebo se ti tam vešlo úplně všechno, co jsi chtěl/a? Kdy a kde jsi viděl/a takovou krajinu? Vyprávěj, co všechno je na obrázku a proč?

## **Reflexivní bilance k didaktickému námětu: CO NÁM POVÍ KRAJINA?**

### **1. Seznámení s úkolem**

Dětem se téma velice zalíbilo, skoro to vypadalo, že mě ani nepustí ke slovu. Snažily se jeden přes druhého barvitě popsat, co všechno potkávají na svých cestách a putováních krajinou. Často se zmiňovaly o zážitcích s rodiči a se sourozenci. Procházky se „školkou“ obvykle popisovaly jako nezapomenutelné historky, které zažily, např. jak počítaly auta, která potkala a jak každý napočítal něco jiného, jak se jejich kamarád při chůzi tak zapovídal, až narazil do značky „Pozor, děti!“, až měl z toho na čele bouli, nebo

jak potkaly pejska, který se asi zatoulal a pronásledoval je až ke školce a nebo jak čistily les od odpadků, které tam pohodily „Smeťáci“ a jak byl potom les čistý tak, že se jim na Velký pátek odměnil poklady, které děti nacházely ve starých pařezech.

Potom jsem jim vyprávěla, co všechno mohou venku vidět a tím se jim snažila vyložit, co všechno se k pojmu krajina vztahuje. Děti ležely klidně a poslouchaly.

Nakonec jsem jim ukázala pár obrázků od malířů, kteří se zabývali krajinomalbou, aby si děti uvědomily, jak se dá ztvárnit krajina v širokém záběru (daleko x blízko, nahoře x dole) a jak se řeší kompozice.



V. van Gogh:  
Stohy pšenice



J. Zrzavý:  
Česká vesnice



J. Mařák:  
Říp



Ant. Slaviček:  
Chalupy v  
Kamenických



K. Šafář:  
Vltava II



O. Kubín:  
Žitné pole s vlčími  
máky



C. Monet:  
Water Lily Pond



J. Souček:  
Prašná cesta

## 2. Tvoření

Děti mají v oblibě práci s akvarelovými barvami, protože je moc často nepoužívají. Rozhodli jsme se společně, že celkovou kulisu svého obrázku provedou těmito barvami a ostatní menší detaily budou řešit kresbou lihovým fixem (akvarel se spíjí dohromady a děti pak většinou celkový dojem odradí od zdárného dokončení, navíc slabým fixem lze dokreslit více menších detailů než by tomu bylo u akvarelů) a dětem se tento nápad zamlouval. Myšlenka zaplnit plochu konkrétními objekty se zdála být lépe realizovatelná díky možnosti kombinovat dvě odlišné techniky.

## 3. Závěrečné shrnutí

Celkový dojem z této práce je uspokojivý. Děti pracovaly se zaujetím, dvě



techniky (malba a poté kresba) jim umožnily zpracovat v obrázku větší objem informací. Pro mě má tato práce velkou výpovědní hodnotu v tom smyslu, že zachycuje jak reálnou podobu zakreslených objektů, tak velké zapojení fantazie, u některých dětí dokonce s velkou převahou nad reálnými prvky. Mám na mysli dva konkrétní případy, kde se tento jev objevil opravdu markantně:

Dva chlapci při malbě akvarelem postupovali stejně jako ostatní děti, namalovali zelenou barvou krajinu, nad ní modrou oblohu, déšť, žluté slunce a jeden z chlapců také barevnou duhu. To je poměrně reálný obraz krajiny. V kresbě však oba chlapci plně využili svou fantazii a přenesli do obrázku svůj fantazijní svět, ve kterém podstatnou část zaujímá pravěký svět dinosaurů. V obrázku se objevili Pterodaktylové, jak letí nad krajinou, pod nimi je zachycena lávka přes potok, stromy a dům, kterému se kouří z komínu.

Vágnerová toto vysvětluje tak, že fantazie má v tomto období harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobovat realitu svým potřebám, interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnosti. J. Piaget (1970) nazývá tento způsob asimilací. Pro dítě je zřejmě nejsnazší vyrovnat se s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušenosti pomocí fantazie, která má relaxační, emocionálně příznivý účinek. (Vágnerová, 2001, s.133)

Dále se výrazně projevila snaha přetvořit si konkrétní situaci, obraz ke své spokojenosti. Vzniklo několik kompozic, které přibližuje následující popis:

Jeden chlapec v obrázku zachytil sebe a bratra před jejich domem a nezapomněl ani na jejich kocoura a pejska, kterého by si moc přál, ale zatím ho nemá. Ve své představě s ním ale už počítá, proto je pes také součástí obrázku.



Podobně vyjádřila svoje velké přání i dívka, která nakreslila jejich zahradu a na ní živého koně. Sama ví, že ho asi nikdy mít nebude, ale její přání je natolik silné, že si jej plní alespoň v obrázku.



Vágnerová se k přání vyjadřuje takto: „Přání je natolik emocionálně silný mechanismus, že dokáže snadno zkreslit úsudek. Fantazijní modifikace reality je výrazem magičnosti dětského myšlení. To je další mechanismus, který činí poznání předškolních dětí méně přesným. Mnohá zkreslení mají určitý význam. Dítě si upravuje realitu podle svého přání tak, aby pro ně byla přijatelná. Mnohdy jde jen o krátkodobý vliv emoční bariéry, kterou dítě dokáže překonat.“ (Vágnerová, 2001, s.133)

Úplně jiný případ se ukázal u chlapce, který vytvořil naprosto fiktivní krajinu, která nemá s osobní zkušeností nic společného. Celý obrázek pojal fantazijně, na základě jím smyšlené humorné historky.



Chlapcův komentář k obrázku: „To spadnul paňáček do potoka a tady má

*čepček."..."To je starej dům a tohle je ten novej dům."..."No a toho paňáčka zajímá, proč tenhle paňáček pořád zvedá nohu a padá ve vzduchu nahoru."..."A tenhle říká, proč támhle ten skáče a tenhle zase říká, asi se přerazí."..."A tenhle tam chytá tu čepici, co mu odletěla, jak byl ten vítr, a pak si ji narazí a provrtá se tím kopcem jako tunelem, .....a tenhle ten se na něj dívá a ten dům na něj spadne."*

K tomuto jevu Vágnerová uvádí, že tento mechanismus se u předškoláků projevuje v existenci tzv. nepravých lží, konfabulací, kdy si dítě plete reálné vzpomínky s fantazijními představami (ovlivněnými jak nezralostí, tak i značným vlivem osobních přání a aktuálního citového ladění). Pro dítě však představují skutečnost a ono samo je o jejich pravdivosti přesvědčeno.(Vágnerová, 2001, s.133)

Opravdu reálných kompozic vzniklo tedy méně, než jsem původně čekala. Je pozoruhodné, jak si děti dokáží tak lehce přizpůsobovat svůj svět, ve kterém žijí, a brát ho jako skutečný a tím mu také rozumět. Procházejí vyjímečným vývojovým obdobím, ve kterém toto všechno lze. A to je dobře. My těmto způsobům můžeme jen s obdivem přihlížet, divit se, jak lze i nevysvětlitelné vysvětlit, a vnímat tu obrovskou dětskou spontaneitu, která z jejich obrázků vychází.

Pokusím se shrnout výsledek z tohoto námětu:

Vizuální preference dětí je možné vysledovat i v malbě krajiny. Potvrdilo se, že děti přenášejí do obrázku svoje **přání, potřeby, sny**. Víme, že ty se odvíjejí od jejich vizuálních preferencí. Uvedu následující příklady:

- Pokud dítě silně miluje zvířata, zcela jistě se objeví v jejich obrázku, ve kterém jim neudáme tvrdé mantinely přesnějším zadáním (viz výše „případ psa a koně“).
- Pokud dítě výrazně obdivuje svět dinosaurů, s největší pravděpodobností jej také zobrazí (viz výše „případ Pterodaktylus“).
- Pokud dítě vyhledává akční děj a rádo baví svoje okolí a rádo na sebe poutá pozornost, zcela jistě nakreslí obrázek takový, který bude budit zájem a vyžadovat slovní komentář, který jeho účinek ještě více znásobí.

Ukázky všech dětských prací jsou umístěny v příloze č.7.

### 5.1.8. Námět: NA CO SE RÁD/A DÍVÁM?

Výtvarný úkol s tímto názvem je myšlenkově velice otevřený. Položíme-li dítěti tuto otázku přesně takto, dítě vám nevědomě odpoví způsobem, jak tuto myšlenku chápe. To je pro tuto experimentální práci stěžejní v tom smyslu, že se ukáže konkrétní skutečnost, situace, děj, které jsou pro dítě v tomto případě zcela zásadní. S tím souvisí i možnost odhalení jistých vizuálních podnětů, popř. vizuálních preferencí.

**Koncept:** svět kolem sebe, věci, hračky, lidi, příroda, zvířata, chaos, klid, útulno, nepořádek, barvy, televize, kino, pořady

**Motivace + zadání:** Kdybych se vás zeptala : „Na co se rád/a díváš?“, jak mi odpovíte? Na co všechno se můžeme dívat kolem sebe? Co všechno vidíme? Na se díváme rádi a na co ne? Děti diskutují. A víte, co, děti? Zkuste mi všechno, na co se rádi díváte, namalovat.

**Pomůcky:** akvarelové barvy, kulaté štětce, čtvrtky formátu A3, hadřík, nádoba s vodou

**Výtvarný problém:** vyjádřit myšlenku malbou

**Technika:** malba akvarelovými barvami

**Přidaná hodnota:** Je důležité to, na co se díváme? Proč?

**Jiné kontexty:** Uvědomění si, co se mi opravdu líbí a co ne.

**Postup:** Nejprve dětem položíme otázku, poté s dětmi vytváříme asociace, které je v souvislosti s otázkou napadají. Po krátké diskuzi s dětmi jim otázku zopakujeme ještě jednou a necháme je již tvořit samostatně u stolečků.

**Cíl osobnostně-sociální:** rozvoj fantazie, samostatnosti, vlastního výtvarného projevu, imaginace

**Cíl vzdělávací:** soustředění, práce s významem a hodnotou vizuálních podnětů

**Reflexivní otázky:** Co všechno jsi namaloval/a? Povídej mi o tom? Co všechno tě napadlo, když jsem se zeptala: „Na co se rád/a díváš?“

#### Reflexivní bilance k námětu: NA CO SE RÁD/A DÍVÁM?

##### 1. Seznámení s úkolem

Tentokrát jsem s dětmi nezačala diskuzí k námětu, nýbrž tím, že jsem jim přímo

položila otázku: „Na co se rád/a díváš?“ a nechala děti vytvářet volné asociace, abych poznala, co je v první fázi přemýšlení napadá. Byla jsem překvapena, jak děti nejvíce mířily k pořadům a pohádkám sledovaným v televizi. Hlasitě jmenovaly pohádky typu Spiderman, Šmoulové, Želvy Ninja, BeyBlayd, Gormiti a pohádky s hlavní postavou panenky Barbie a Superblondýnkou. Snažila jsem se jich tedy od jejich poměrně jednostranné inklinace odvést jmenováním dalších vizuálních podnětů, které kolem sebe často vídávají a nepotřebují k tomu ani žádné další zprostředkovající médium. Jmenovala jsem přírodu, duhu, slunce, dopravní prostředky, mamčin úsměv a čekala, že se děti chytí a začnou mě doplňovat. Bylo ale jasné, že ten prvotní význam této otázky skutečně nejvíce ukazuje na sledování televize. Dokonce když jsem se zeptala, na co dívají rádi ve školce, odpověděly, že na televizi.

## **2. Tvoření**

Jejich poměrně jednomyslné odpovědi se projeví v jejich malbách. Často se v nich objevovaly objekty jako dinosauři, těžká technika – bagr, rolba, dále auto, dinosaur, princezna a „Pravá blondýnka“ („Superblondýnka“). Jeden chlapec mi tvrdil, že by radši namaloval Šmouly, ale že neví, jak na to, proto namaloval auto. (Všechny obrázky od dětí jsem umístila do přílohy č.8.)

**Ukázky obrázků vytvořených k námětu „Na co se rád/a dívám?“:**



*Dinosauři*



*Spiderman*

## **3. Závěrečné shrnutí**

Dětské tvoření k námětu přineslo několik zásadních zjištění:

Pokud jsou děti postaveni před otázku: „Na co se rád/a díváš?“, ve většině případů se budou orientovat na vizuální podněty z televize. Dalo by se tedy rozumně vyvodit, že **televizní obrazovka má výrazný vliv na utváření vizuálních preferencí dětí**. Je taky důležité brát v úvahu, že takto položená otázka dokáže i dospělého člověka nasměrovat k televiznímu podnětu. Dítě předškolního věku, ponořené do svého fantazijního světa pohádek, příběhů, oblíbených postav, které je vizuálně pohlcují, a díky kterým dítě uspokojuje svoje přirozené potřeby, přání a sny, nemůže ani odpovědět jinak. V tomto věku ho jeho dětský svět jej pohlcuje natolik, že jej jiné vizuální podněty nedokáží překonat. I vlastní zkušenost mi několikrát potvrdila, že dítě spíš než barevná duha na obloze upoutá letadlo, které za sebou píše bílou čáru, a nebo jeho zrak přiláká lépe kočka sedící na plotě, než pestře rozkvetlá zahrádka za ním.

Dále se při tomto námětu ukázala výrazná genderová inklinace v pojetí námětu. Zatímco děvčata zůstávala u pojetí fyzické krásy a malovala princeznu a Pravou blondýnku, u chlapců se objevily typicky mužská témata jako auto, bagr, rolba, Monster Truck. Děti u malování nezapomínaly hodnotit svoje vrstevníky a otevřeně komentovat jejich práci.

#### **Komentář 1:**

Chlapec ostře hodnotí malbu děvčátka (viz obrázek dále: „Pravá blondýnka“):

*"Jé, červená, takovej hnus!"*

Dívka: *"No a co, mně se Superblondýnka líbí!"*

Chlapec: *"To mně se víc líbí Gormiti."*

Dívka: *"Kluci, už mi fakt lezete na nervy! Superblondýnka není hrozná – je pro kluky i pro holky, že jo, Luci?"*



„Pravá blondýnka“

## Komentář 2:

Chlapec 1: "Ty kreslíš MonsterTruck, johohó!"

Chlapec 2: "No, to není MonsterTruck, to je taková rolba, kterou jsem viděl na horách....., má takový parádní pásy a těma válcuje sníh." (viz obr. níže: rolba)

Chlapec 1: "No, to jo, já mám taky takovou, ale malou rolbičku, u dědy v Machově.....Paní učitelko, můžu si vzít ještě jeden papír?"

Chlapec 2: "A v televizi jsem viděl taky takovou podobnou." - "No, to já když přijdu domů ze školky, tak si zrovna pustím televizi a koukám na ni dlouho, až do večera."



Rolba I



Rolba II



### 5.1.9. Námět: HRÁTKY S HLÍNOU

Tento námět nás zavede do ateliéru, kde se pracuje s keramickou hlínou. Dětem má přiblížit netradiční atmosféru a seznámit je s osobností akademického sochaře.

Hlavní funkcí tohoto námětu tedy je na základě ovlivnění uměleckou osobností, která je výrazně spjata s kulturními odkazy našeho regionu, poznat funkci uměleckého díla a v podobném duchu proměnit i vlastní tvoření. Má ukázat, zda může umělecké prostředí ovlivnit vizuální preference dětí.

Abych děti blíže seznámila s uměleckým dílem, vzala jsem je na půdu umělecké školy v Náchodě, do ateliéru modelování, kde vyučuje akademik, pan profesor Jindřich Roubíček, významná osobnost náchodského kulturního dění vůbec. Děti zde měly možnost pozorovat tvorbu jeho žáků a také si pod jeho vedením vyzkoušet vlastní práci s keramickou hlínou. Z mateřské školy již mají nepatrné zkušenosti, ale ještě nikdy neměly možnost tvořit na uměleckém poli, kde na člověka opravdu dýchne duch umělecké tvořivosti.

**Koncept:** hlína, pevnost x deformace, doteky, jemnost, mačkání, vyhlazování, vrypy, vrásnění, výraz, umělecký projev, zklidnění, uvolnění, terapie

**Motivace + zadání:** Děti, už jste někdy pracovaly s keramickou hlínou? No vidíte, a tady u nás s ní pracujeme denně, protože k nám přicházejí děti do kroužků modelování, kde se učí modelovat různé objekty – vyrábějí domečky, rámečky k obrázkům, hlavy loutek, postavy lidí i zvířátek, figurky, lebku, ozdobné věci jako šperky, knoflíky, špendlíky, spony do vlasů apod. Jistě jste si jejich výtvary prohlédly ve vedlejší místnosti. No a chtěly byste si taky něco vyrobit? Tak co kdybyste si zkusily vymodelovat kočičku? Pokuste se o to.

**Pomůcky:** keramická hlína, pracovní podložka, igelitový ubrus, nádoba s vodou, dřívka, špachtličky, dlátka, špejle

**Výtvarný problém:** prostorová práce s hlínou, proporcionalita

**Technika:** modelování

**Přidaná hodnota:** terapeutické přínosy modelování, uvolnění, zklidnění



**Výtvarná kultura:** sochařství, lidová tvorba

**Jiné kontexty:** Kde se bere hlína, jak se získává?

**Postup:** Nejprve jsou děti seznámeny s ateliérem, kde je vystaveno velké množství výrobků od dětí, které pravidelně navštěvují odpolední kroužky modelování, děti si je se zájmem prohlížejí. Vlastní práce s hlínou probíhá u velkého centrálního stolu v ateliéru. Nakonec následuje zhodnocení práce i výrobků a děti dostanou od pana Roubíčka na památku hotové keramické hlavy různých pohádkových loutek.

**Cíl osobnostně-sociální:** rozvoj představivosti, samostatnosti, verbálního projevu, rozvoj osobitého výtvarného projevu

**Cíl vzdělávací:** inspirace uměleckým prostředím a uměleckou tvorbou, rozvoj dovednosti plastického vyjádření z hlíny, zručnosti, rozvoj jemné motoriky, rozvoj sebevyjádření

**Reflexivní otázky:** Jak se ti tvořilo z hlíny? Bylo to pro tebe obtížné? Jsi se svým předmětem spokojený/á? Co se ti nejvíce povedlo? Použil jsi při práci také nějaká dřívka nebo jsi pracoval/a pouze s hlínou? Prohlédl/a sis také výrobky ostatních dětí? Který je tvému podobný? Co mají společného?

## **Reflexivní bilance k námětu: HRÁTKY S HLÍNOU**

### **1. Seznámení s úkolem**

Pan Roubíček, který měl pro děti již předem nachystané pracovní pomůcky, rozdál každému kus keramické hlíny a ptal se jich na jejich zkušenosti s modelováním a představil jim svoji práci v tomto ateliéru. Poté zadal úkol, aby se pokusily vymodelovat kočičku. Děti se hned ptaly, proč právě kočičku, a jestli by mohly zkusit i něco jiného. Díky tomu, že si mohly samy zvolit, bylo možné lépe pozorovat, do čeho se děti pustí a co budou modelovat.

### **2. Tvoření**

Začaly vytvářet spíše v ploše, a tak jsem zkusila vymodelovat původně myšlenou kočku, abych jim ukázala, jak lze vytvořit prostorový objekt. Děti mě s nadšením pozorovaly, ale nevím, zda to mělo nějaký efekt v tom smyslu, že by děti tvořily něco více prostorového. Nedokázaly upustit od poměrně otřelého způsobu modelování, na

jaký jsou zvyklé z práce s modelínou (používaly velmi malé měřítko), a jejich tvoření mi připomínalo spíše experimentování s materiálem než záměrné cílené vytváření něčeho konkrétního. Fotodokumentaci z průběhu činnosti jsem umístila do přílohy č.9.

### 3. Závěrečné shrnutí

Pokud bych měla objektivně zhodnotit způsob práce dětí, musím uznat, že děti modelování opravdu bavilo. Vzhledem k tomu, že v mateřské škole děti s keramickou hlinou pracují, jedná se spíše o jednotvárný způsob, který spíše než modelování připomíná „práci s těstem“ (vyvalování, vykrajování pomocí vykrajovátek, vytlačování vzorů pomocí obtisků tkanin, špejlí apod.)– proto možná i ta naučená práce v ploše připadala dětem spolehlivější než výzva pracovat v prostoru. Tím však nechci hodnotit práci s keramickou hlinou jako něco špatného. Bylo by však jistě přínosné vytvářet spolu s dětmi takové tvořivé aktivity, které jim umožní pracovat s hlinou i jinak, než doposud, a časem je nechat třeba i spontánně modelovat, aby odhalily možnosti práce s keramickou hlinou.

*Dětské výtvary z keramické hlíny:*



V průběhu modelování jsem pozorovala, zda se mezi dětskými výtvary neobjeví nějaký vizuálně preferenční znak. Děti však modelovaly spíše to, co má jednoduchý

tvár, a daleko více u nich převládala fáze seznamování se tím, co dokáže hlína, jak se s ní dá a nedá pracovat. Proto v tuto chvíli nemohu ani tvrdit, že umělecká půda nějak ovlivnila vizuální preference dětí. Šlo spíše o to, že poskytla dětem možnost „hrát si s hlinou“.

### 5.1.10. Námět: KDO ZTRATIL HLAVU?

Smyslem tohoto námětu je poskytnout dětem libovolné množství materiálu ke spontánnímu modelování. Prostředkem pro tvorbu je tedy keramická hlína. Záměrem tohoto námětu je sledovat, zda je modelování z hlíny oblíbenou činností u dětí, co jim tato činnost dává, a zachytit, jaké objekty se děti snaží vytvořit, případně zda mají tyto objekty nějakou konkrétní vazbu k určitým vizuálním preferencím.

Vycházela jsem z poslední návštěvy výtvarného ateliéru a z dárků, které si odsud děti odnesly. Keramické hlavy pohádkových loutek (viz obrázek) byly inspirací k vytvoření tohoto námětu. Ten je pro tuto práci přínosný v tom smyslu, že v něm již lze u dětí zachytit náznaky vizuálních preferencí.



**Koncept:** hlína, pevnost x deformace, doteky, jemnost, mačkání, vyhlazování, vrypy, vrásnění, plastičnost, výraz, umělecký projev, zklidnění, uvolnění, terapie

**Motivace + zadání:** Vzpomínáte si, jakou loutku jste dostaly od pana Roubíčka na památku? Každý jste dostal jinou a každá vám připomínala nějakou pohádkovou bytost. Jaká to byla? No a všichni dobře víte, že pohádkové bytosti nejsou v pohádce nikdy samy, že je tam tolik dalších, že bychom je snad ani nezvládly všechny vyjmenovat. Ale můžeme to zkusit, pokuste se každý jednu jmenovat. No vidíte, kolik jich je. Představte si, že by některá pohádková loutka ztratila hlavu a vy jste ji našly. Čí hlava by to mohla

být? Zkuste tu hlavu teď vymodelovat z hlíny.

**Pomůcky:** keramická hlína, pracovní podložka, igelitový ubrus, nádoba s vodou, dřívka, špachtličky, dlátka, špejle

**Výtvarný problém:** prostorová práce s hlínou, proporcionalita

**Technika:** modelování

**Přidaná hodnota:** terapeutické přínosy modelování, uvolnění, zklidnění

**Výtvarná kultura:** sochařství, lidová tvorba

**Jiné kontexty:** Kdo může „ztratit hlavu“?

**Postup:** Nejprve diskutujeme na koberci v herně, prohlížíme si keramické hlavy loutek od pana Roubíčka, poté pracujeme u stolečků a modelujeme hlavy z keramické hlíny, hodnotíme průběžně.

**Cíl osobnostně-sociální:** rozvoj představivosti, samostatnosti, verbálního projevu, rozvoj osobitého výtvarného projevu

**Cíl vzdělávací:** inspirace uměleckou tvorbou, rozvoj dovednosti plastického vyjádření z hlíny, zručnosti, rozvoj jemné motoriky, rozvoj sebevyjádření

**Reflexivní otázky:** Jak se ti pracovalo? Bylo to pro tebe zajímavé? Ukaž, co jsi vyrobil/a? Myslíš, že se ti to povedlo nebo bys raději modeloval/a něco jiného? Chtěl/a bys zase příště modelovat z hlíny? Co by to bylo?

## **Reflexivní bilance k námětu: KDO ZTRATIL HLAVU?**

### **1. Seznámení s úkolem**

Po naší společné návštěvě výtvarného ateliéru, která však nepřinesla takové výsledky, jaké bych čekala, rozhodla jsem se, že se k práci s hlínou vrátím v trochu jiném duchu a že dokonce vytvořím takový námět, který se bude odvíjet od dárků, které děti v ateliéru dostaly, tedy keramických hlav pohádkových loutek. Tyto hlavy si děti nechaly ve školce, tudíž jsme je při společné diskuzi použily k tomu, abychom se jimi inspirovali pro naše další modelování. S dětmi jsme si jednu po druhé prohlížely. Potom děti jedno po druhém jmenovaly, jaké další postavy z pohádky znají.

Potom jsem jim řekla, že se může stát, že se i pohádková hlava může někdy ztratit, u loutek je to poměrně snadné, jejich hadrové tělíčko je lehoučké a hlava

většinou daleko, daleko těžší. Chtěla jsem, aby si představily, že se ta hlava zakutálí někam daleko a ony ji najdou. Ptala jsem se, čím hlava by to asi mohla být a chtěla jsem po dětech, aby tu hlavu, která se k nim zakutálela, zkusí vymodelovat.

## **2. Tvoření**

Při práci s hlínou jsem se snažila dětem co nejvíce pomáhat a tvořila jsem s nimi. Ukázala jsem jim, jak mají tvarovat hlínu, aby se zakulatila, jak ji mají vyhlazovat, aby ji zbavily hrbolků, a také, jak vytvořit různé atypické tvary hlavy, které jsou pro každou pohádkovou postavu individuální.

Děti si práci s hlínou užívaly, chvílemi vůbec nemluvily, jak se soustředily na vypracování správného tvaru a proporcí.

Nejvíce se mezi vytvořenými hlavami objevovaly hlavy zvířecí (kočka, pes, prase, krkavec) a pak pohádkové, se spíše negativními rysy (Otesánek, ježibaba), a pak jeden případ, kdy se nejedná ani tak o hlavu jako o celkový tvar Koblížka na vandru.

## **3. Závěrečné shrnutí**

Tento námět již prokázal lepší výpovědní hodnotu než námět předešlý, kdy děti spíše poznávaly vlastnosti keramické hlíny. Tím, že jsme začaly tvořit od kulovitého tvaru, dostal již samotný objekt na prostorovém výrazu. Navíc mu již dokázaly přiznat konkrétní označení, tudíž i předem znaly jeho význam a funkci. Dokázaly již v průběhu tvorby říct:

- *"to je čuník, jako v té pohádce O třech prasátkách, a taky je o nich taková písnička",.....*
- *"to je ten velký chlap, co všechno snědl a snějně měl hlad – udělala jsem mu otevřenou pusku, aby bylo vidět, že má pořád hlad", .....*
- *"to je krkavec z pohádky Sedmero krkavců", .....*
- *"já dělám pejska a Lucka kočičku,.... budou kamarádi jako v pohádce O pejskovi a kočičce", .....*
- *"já modeluju zlou ježibabu, ..., má ošklivou tvář, na hlavě a na tváři má bradavice", .....*
- *"já dělám takovýho koblížka, jako byl v té pohádce, jak šel na vandr a jak ho*

*nakonec snědla liška, .....ale teď ho nikdo nesní, tenhle není dobrej, protože v něm není marmeláda".*



*krkavec*



*Otesánek*



*kočka*



*čuník*



*ježibaba*



*Koblížek*



*pes*



*Hájadla- moje dílo*

Z vybraných postav, jejichž hlavy děti modelovaly, lze již lépe shrnout, jaké postavy děti oslovily: nelze v tomto případě rozpoznat výrazná genderová odlišení, spíše jen obecně popsat, že si děti pro tuto práci vybraly postavy zvířecího charakteru s antropomorfizujícími znaky, lidské postavy negativního charakteru i postavu, která ve své dějové linii nakonec neúspěšně čelí skrytým projevům lsti a agrese (viz obr. výše: „Koblížek“).

## 5.2. Didaktické řady

Aby bylo možné s didaktickými náměty v praxi lépe pracovat, vytvořila jsem přehlednou tabulku, která ukazuje zařazení jednotlivých realizovaných námětů do didaktických řad. Tyto didaktické řady jsem obohatila o další didaktické náměty, které jsem osobně nerealizovala při práci s dětmi, ale které svým námětem vhodně doplňují vytvořené didaktické řady. Pro výběr 5 doplňujících námětů jsem použila inspirativní publikaci s názvem *Dívej se, tvoř a povídej!*, od kolektivu autorů Slavíková, Slavík, Eliášová (2007) viz příloha č.11B. Didaktické řady jsem vytvořila ve snaze doplnit integrované bloky, které se ve vzdělávacích programech mateřských škol pravidelně objevují.<sup>14</sup>

## 5.3. Rozhovor s rodiči

Důležitým účastníkem v utváření vizuálních preferencí dětí jsme my rodiče. Velmi často svým dětem předkládáme obrazy a vizuální sdělení, aniž bychom si to uvědomovali. A to i přesto, že se snažíme obrazy vybírat a snažíme se předkládat jim takové, které považujeme za vhodné, kvalitní, bezpečné apod. Navštěvujeme s nimi různé kulturní akce, možná i výstavy v galeriích, ovlivňujeme jejich sledování televizních pořadů a reklam, kupujeme jim obrázkové knížky, filmy pro děti, počítačové hry, dětské časopisy, a schvalujeme nebo neschvalujeme prohlížení reklamních letáků.

Velmi často se však naše děti setkají s nevhodnými vizuálními podněty, kterým není možné se vyhnout. A to bude trvat do té chvíle, než si ony samy uvědomí a pochopí moc vizuálních podnětů.

Abych více nahlédla do této problematiky, metodou strukturovaného rozhovoru jsem položila 10 rodičům pár otázek (viz příloha č.10), které by měly pomoci k zjištění

---

<sup>14</sup> Přehled 5 didaktických řad ve vztahu k tématice integrovaných bloků uvádím v příloze č.11 A, popis 5 inspirativních didaktických námětů pak v příloze č.11 B.



způsobů možného vytváření vizuálních preferencí předškolních dětí, samozřejmě s respektem k podmínkám, od kterých se celý výzkum odvíjí (charakter dětské skupiny, časové možnosti, organizační možnosti). Vytvořila jsem škálu otázek, kterými se rodičů ptám povrchně i hlouběji na zkušenosti, týkající se získávání vizuálních podnětů jejich dětí. Do otázek jsem zahrnula co nejvíce možností a situací, kdy se děti setkávají s vizuálními podněty, z nichž se odvíjejí i jejich vizuální preference. Strukturu celého rozhovoru s výčtem jednotlivých otázek uvádím v příloze. V tabulce níže popisují jednotlivé odpovědi.

<p><b>I. TVOŘENÍ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 z 10 rodičů chválí své dítě za vytvořený obrázek, 1 rodič z 10 si o obrázku s dítětem povídá, 1 rodič z 10 si odnáší obrázek s sebou do zaměstnání.</li> <li>• Rodiče dále popisují vztah k dětskému tvoření takto: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ rádi poznávají obrázek blíže</li> <li>○ mají radost z pozitivního vyznění obrázku,</li> <li>○ z veselých barev,</li> <li>○ oceňují, jak se dětem daří to, co jim samotným nikoli</li> <li>○ všímají si, jak se momentální nálada dítěte přenáší do</li> <li>○ dětského obrázku</li> <li>○ obdivují velkou fantazii dítěte</li> <li>○ některé rodiče unavuje stereotypní způsob kresby,</li> <li>○ uvítali by u dítěte i jiné náměty</li> </ul> </li> <li>• O zájmu jejich dítěte hovoří 8 rodičů pozitivně (zájem dítěte je velký), 2 rodiče negativně (dítě kreslí nerado).</li> <li>• Všichni dotázaní rodiče hodnotí výsledný produkt svého dítěte kladně, 1 rodič též radí dítěti, jak příště tvoření zdokonalit,</li> <li>• 1 rodič si je vědom důležitosti dítěte maximálně podporovat.</li> <li>• Za témata, která děti nejčastěji ztvárňují, rodiče považují: <ul style="list-style-type: none"> <li>u děvčat: koně, přírodu,</li> <li>u chlapců: kamarády, bojovníky, mapy, hádanky, počasí, ovoce a</li> </ul> </li> </ul>
------------------------------	---

	<p>zeleninu,</p> <p>u obou: zvířata, rodinu, lidi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potřebu pomoci rodiče dítěti při jeho tvoření popisují rodiče takto: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 2 děti z 10 pomoc chtějí</li> <li>○ 3 děti z 10 pomoc spíše nevyžadují</li> <li>○ 3 děti chtějí pomoc občas</li> <li>○ 2 děti pomoc uvítají, přestože ji nepožadují</li> </ul> </li> <li>• S modelínou/keramickou hlínou doma pracuje 8 dětí, nepracují 2 děti, intenzita je velmi různá, někteří ji vnímají pouze jako sezónní záležitost, kdy děti mohou modelovat venku.</li> <li>• Jako nejčastější objekty, které děti modelují, uvádějí: <p>sebe sama (dítě), zvířata (had, kočka, motýl), jídlo, 1 rodič uvádí cokoliv, co se dítěti zadá</p> </li> </ul>
<p><b>II.</b></p> <p><b>VZTAH</b></p> <p><b>K UMĚNÍ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 rodičů uvádí, že s dětmi už někdy byli na výstavě, 2 rodiče nebyli.</li> <li>• Uvádějí, co konkrétního v nich měli možnost vidět: <p>sklářské výrobky, vánoční a velikonoční dekorace, zvířata, život horníků, zemědělské stroje, motocykly, stavebnici Merkur, výrobky z perníku, hračky, postavy z večerníčku Krysáci</p> </li> <li>• 9 rodičů z 10 si myslí, že by výstavy pro děti předškolního věku mohly být takto přínosné: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ mohou mít inspirující charakter,</li> <li>○ nabízí dětem něco nového k pozorování,</li> <li>○ poskytují jim novou zkušenost,</li> <li>○ rozšiřují okruh jejich poznání,</li> <li>○ důležité je vysvětlovat dětem dotazy k vystaveným objektům a komunikovat s nimi,</li> </ul> </li> <li>• 1 rodič o jakémkoli přínosu pochybuje (dítě na to prý brzy zapomene)</li> </ul>

<p><b>III.</b> <b>HRA A HRAČKY</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 z 10 dětí má vlastní pokoj.</li> <li>• 1 rodič uvádí význam klidové a pracovní zóny v dětském pokoji.</li> <li>• Rodiče popisují dětský pokoj jejich dítěte těmito znaky: barvy, spousta hraček, nepořádek, obrázky na stěnách, magnetická tabule, dekorativní samolepky na zdech</li> <li>• 4 rodiče uvádějí, že si jejich dítě v dětském pokoji hraje, 6 rodičů uvádí, že si dítě hraje spíše mimo dětský pokoj (obývací pokoj, kuchyň) a potřebuje si hrát mezi nimi.</li> <li>• Charakter vypořizovaných dětských her popisují rodiče takto: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ konstruktivní hry (stavebnice, lego),</li> <li>○ námětové hry (lidské nebo polidštěné role a profese, např. na kuchyňku, na dinosaury, na kadeřnici, s auty atd. ),</li> <li>○ sportovní hry,</li> <li>○ výtvarné aktivity.</li> </ul> </li> <li>• 6 rodičů uvedlo poměrně stálý a neměnný charakter her u svých dětí, 4 rodiče uvedly nestálý charakter.</li> <li>• 6 rodičů potvrdilo vžívání se do role konkrétní pohádkové postavy (princezny, Hannah Montana), 4 rodiče to nepotvrdili.</li> <li>• Nejčastějšími rolemi v dětských hrách jsou podle rodičů: dinosauři, žralok, závodník, princezna, maminka, bojovník</li> <li>• Rovněž uvedly nejčastější volbu hračky: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ pro samostatnou hru: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ u dívek: panenky, Barbie, kadeřnické pomůcky, výtvarné pomůcky, puzzle</li> <li>○ u chlapců: lego, autíčka, foťák, plyšáci, dinosauři</li> </ul> </li> <li>○ pro hru ve skupině/dvojici: společenské hry, stavebnice, modelína, dětské zbraně</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>IV.</b> <b>MÉDIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Všichni rodiče potvrdili u dětí možnost sledování televize.</li> <li>• Uvedli nejoblíbenější televizní pořady svých dětí (uvedeno</li> </ul>

**– TELEVIZE,  
DVD**

sestupně podle četnosti odpovědí):

- Animáček
- Kouzelná školka
- Večerníček, pohádky o krtečkovi, o dinosaurech
- Studio Kamarád, Příběh hraček, Bolek a Lolek, O pejskovi a kočičce, Bob a Bobek, Bořek Stavitel, Shrek, Harry Potter, Hannah Montana
- Rodiče si o pořadech pro děti myslí, že:
  - u 3 rodičů - jsou v zábavné, v pořádku (Studio Kamarád, Kouzelná školka, Večerníček)
  - u 3 rodičů - je třeba je kontrolovat
  - u 3 rodičů - je umí rozčítit
  - u 2 rodičů - neví, co si o některých mají myslet
  - u 1 rodiče – je v některých z nich násilí
  - u 1 rodiče – ty, které vyberou dětem sami, jsou dobré
- Všichni rodiče přiznávají, že televizní pořady s dětmi občas sledují.
- 5 rodičů uvádí více než 20 DVD, které má jejich dítě možnost sledovat, 5 rodičů uvádí méně než 20 DVD.
- V 6 případech z 10 si dítě již samo spustí DVD přehrávač.
- 9 dětí z 10 dává před spaním přednost večerníčku než pohádce na DVD, 1 dítě vyžaduje místo televize četbu pohádek.
- Z DVD, které jsou u dětí dotazovaných rodičů nejvíce v oblíbenosti, rodiče uvádějí tyto (sestupně):
  - O krtkovi
  - Dinosauři, Maxipes Fík, Bob a Bobek, Ať žijí duchové!
  - A je to, Bořek Stavitel, Medvídek Pú, Spejbl a Hurvínek, Shrek, Včelka Mája, Sněhurka, Šmoulové, Pan Včelka, Jen počkej, zajíci!, Krakonoš a lyžníci, Rumcajs, Červený

	traktůrek
<b>V. KNIŽNÍ ILUSTRACE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 rodičů z 10 potvrdilo čtení pohádek dětem na dobrou noc,</li> <li>• 2 rodiče uvedly četbu občasnou,</li> <li>• 1 rodič uvedl sledování Animáčku na úkor četby před spaním.</li> <li>• Většina rodičů uvedla četbu především klasických pohádek (krásná literatura).</li> <li>• Všechny děti si pohádku volí samy.</li> <li>• 5 dětí z 10 dle rodičů vyžaduje četbu pohádky opakovaně, několikrát za sebou,</li> <li>• 5 dětí z 10 si vybírá stále nové pohádky, ale rádo se i vrací k pohádkám dobře známým.</li> <li>• 6 rodičů si myslí, že si jejich dítě vybírá pohádku podle knižní ilustrace,</li> <li>• 3 rodiče neví.</li> <li>• 1 rodič uvádí jako hlavní kritérium délku pohádky („čím delší, tím lepší“).</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Mezi oblíbené pohádky u dětí patří dle rodičů tyto (uvedeno sestupně):</li> <li>❖ Pohádky B. Němcové, V. Čtvrtka (ilustrace Zdeňka Smetany a Radka Pilaře) a pohádky ilustrované Helenou Zmatlíkovou (např. Honzíkova cesta)</li> <li>❖ Jujdásek a Hejásek (il. Vlasta Baránková), Včelka Mája (il. František Peňáz), Sářiny příběhy (il. Sarah Kay), Kocourek Minčín (il. Zdeněk Miler), dále pohádky o strašidlech, dinosaurech, a bajky</li> </ul>
<b>VI. REKLAMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 rodičů přiznává, že jejich dítě sleduje televizní reklamy, 1 rodič podotýká bohužel, 1 rodič uvádí, že je dítě nesleduje.</li> <li>• 6 rodičů ví, že se jejich dítě nechá ovlivnit reklamou, 2 uvádí, že ne.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nejčastěji jsou to podle nich reklamy na hračky a na jídlo.</li> <li>• Projevuje se to podle nich takto: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ v 6 případech z 10 dítě spatřený produkt vyžaduje,</li> <li>○ ve 3 případech dítě odříká reklamní slogan,</li> <li>○ ve 2 případech rodič netuší.</li> </ul> </li> <li>• Oblíbenou reklamu mají podle rodičů 4 děti, 4 děti nemají, ve 2 případech rodiče neví.</li> <li>• Příkladem oblíbených reklam jsou: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ zpívané reklamy s dětskými postavičkami (např. na sýr Kiri),</li> <li>○ reklamy na auta a vánoční reklama s prasetem divokým („Tati, a bude mít ty zahnutý zuby nahoru?“.....“Nene, já nemusím, já už ho vidím.“)</li> </ul> </li> <li>• 7 dětí z 10 si dle rodičů pamatuje nějaký reklamní slogan (např. na Pribináček, pudink Paulu), 3 z 10 dětí ne.</li> <li>• Samy rodiče mají v 6 případech z 10 oblíbený reklamní slogan, např.: <p>„Seznam, najdu tam, co neznám.“</p> <p>„Chcete- li prospěti dítěti zdravému, dejte mu pramen zdraví z Posázaví.“</p> <p>„Vanish, skvrn a špíny se zbavíš.“</p> </li> <li>• 4 rodiče si žádné reklamní slogany nepamatují.</li> </ul>
<b>VII. TIŠTĚNÁ MÉDIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 rodičů z 10 svým dětem kupuje dětské časopisy, 2 rodiče ne.</li> <li>• Příklady konkrétních časopisů (sestupně podle četnosti odpovědí): Sluníčko (7x) Méděa Pusík (4x) Kouzelná školka (2x) Mateřídouška, Čtyřlístek, Bertík, ABC (1x)</li> <li>• K přínosu dětských časopisů se 5 rodičů vyjádřilo takto: dítě se rozvíjí v jemné motorice (kreslení, vystřihování, skládání),</li> </ul>

intelektu (luští kvízy, hádanky, plní úkoly) a v obohacování slovní zásoby (poslouchá příběhy), 5 rodičů nedokázalo říct.
--

Z odpovědí, které přinesl strukturovaný rozhovor s 10 rodiči cílové skupiny dětí, lze vyvodit více či méně podstatné informace z hlediska vizuálních preferencí předškolních dětí. Daly by se shrnout zhruba takto:

I.

Rodiče mají z dětského tvoření radost a snaží se v něm své děti podporovat.

II.

Většina rodičů si uvědomuje **vliv umění na děti**: přináší mu nové poznatky a zkušenosti. Oceňují **význam galerií**, ale žádný z rodičů tam zatím **své dítě nedovedl**. Přesto hodně z nich v průběhu roku nějaké **výstavy navštíví**. Obvykle jsou spjaté s historií, technikou, tradicemi a lidovou tvořivostí, dětským světem, sezónními slavnostmi.

III.

Většina dětí má svůj dětský pokoj, se **spoustou hraček, barevný**. Přesto si více než polovina dětí hraje raději mezi ostatními členy domácnosti, např. v obývacím pokoji nebo kuchyni. Charakter jejich her je většinou poměrně stálý. U chlapců mají spíše konstruktivní, námětový a sportovní ráz, u děvčat spíše námětový a výtvarně tvořivý. Chlapci potřebují pro svoje hry nejvíce **stavebnice, auta, dinosaury**, děvčata nejvíce **panenky, výtvarné pomůcky**. Velmi často **hledají v hračkách svoji herní roli** (např. dinosaurus, Barbie, Hannah Montana, bojovník).

IV.

Všechny děti mají možnost používat televizi a DVD. Dávají dětem možnost se **ztotožnovat s různými postavami**, vybírají si své **vzory**, které přenášejí do svého fantazijního světa. Mezi nejoblíbenějšími pořady se objevují Animáček (TV Barrandov), Kouzelná školka, Večerníček a Studio Kamarád. V jejich hodnocení jsou však rodiče spíše chladní. Děti dávají před spaním přednost Večerníčku před pohádkou z DVD. Mezi oblíbenými DVD se objevuje spousta starších večerníčků a seriálů (Kртеček, Maxipes Fík,

Včelka Mája, Šmoulové, A je to!, Jen počkej, zajíci!, Rumcajs, Spejbl a Hurvínek), ale také české filmy pro děti (Ať žijí duchové!, Krakonoš a lyžníci), v neposlední řadě mezi nimi figurují zahraniční filmy pro děti ze současné doby (Harry Potter, Shrek, Hannah Montana, Pan Včelka, Bořek Stavitel, Medvídek Pú, Sněhurka, Dinosauři).

V.

Děti mají rády čtené pohádky na dobrou noc a rodiče jim je čtou. Často jsou to české klasické pohádky od B. Němcové, ale i nové, které si děti vybírají samy, a to **podle jejich knižních ilustrací**. Oblíbenými ilustrátory u dětí jsou: Zdeněk Miler, Helena Zmatlíková, Vlasta Baránková, František Peňáz, Radek Pilař, Zdeněk Smetana a Sarah Kay.

VI.

Děti spíše sledují televizní reklamy a mezi nejoblíbenějšími jsou obecně reklamy na hračky a na jídlo. **Pokud je výrobek z reklamy zaujme, je skoro pravidlem, že jej hned vyžaduje.** Je také časté, že dítě zaujme reklamní slogan, který si rychle zapamatuje (Pribináček, pudink Paula, auta, vánoční s prasetem divokým).

VII.

**Hodně rodičů kupuje dětem časopisy pro děti**, nejčastěji jsou to: Sluníčko, Kouzelná školka a Média Pusík, dále také Mateřídouška, Bertík, Čtyřlístek a ABC. Rodiče v nich spatřují velký přínos pro rozvoj dětských schopností a dovedností.

## 5.4. Závěr projektu

Vlastní práce na projektu přinesla důležité poznatky při zjišťování vizuálních preferencí dětí předškolního věku, ale při jejím realizování jsem také zaznamenala i některá úskalí, která jsem do jisté míry očekávala, a které se týkaly způsobu organizace, jak blíže uvádím v popisu projektu. Odpolední činnost s dětmi byla narušována vnějšími elementy, a sice ostatními dětmi, odpolední svačinou nebo rodiči. Práci s dětmi jsem proto musela pokaždé uměle zakončit, takže nebylo možné s dětmi provádět adekvátní zpětnou reflexi k jednotlivým námětům. Možným řešením by bylo začlenění tohoto projektu do dopoledních činností s dětmi, kde je větší předpoklad klidné a zvnějšku



nerušené pracovní atmosféry. Jednotlivé náměty jsou natolik tématicky spjaté s aktuálními vzdělávacími činnostmi v rámci integrovaných bloků, že by dokázaly tyto činnosti vhodně doplňovat. To je také smyslem celého projektu. Byl koncipován především v souladu s obvyklými integrovanými bloky v mateřských školách.

Dalším úskalím se stala práce u stolečků ve třídě. Měla jsem chvílemi dojem, že dětem svázanost u stolečků příliš nevyhovuje, přestože na ni jsou zvyklé. Mám pocit, že by stálo za zvážení umožnit dětem výběr místa pro svoje tvoření.

Didaktické náměty, jak jsem již uvedla, a také rozhovory s rodiči byly velkým přínosem pro odhalení vizuálních preferencí dětí. Jednotlivé preference by se dalo popsat takto:

Začnu důležitým ukazatelem, který vizuální preference dětí výrazně odlišuje, a tím je **genderová orientace**. Projevuje se téměř při všech činnostech dětí a od ní se také odvíjejí konkrétní vizuální preference.

1. Jako první aspekt, který děti vnímají velice pozitivně, jsou **zvířata**, a to ve všech podobách, živých, kreslených, filmových, ve 3D. Co na nich mají děti rády je asi zřejmé. Uvědomme si, že je od narození obklopujeme zvířátky nejrůznějších podob (plyšová, živá, kreslená – viz leporela, obrazové knihy, dětské časopisy). Není divu, že je i nadále s přibývajícím věkem vyhledávají ke svým hrám, často je kreslí, prohlíží si ilustrace se zvířaty. Tady je důležité zmínit i nedílnou součást světa zvířat, a tím jsou dinosauři a pravěká zvířata. Je až neuvěřitelné, jak tyto tvorové děti, a mám přitom na mysli spíše chlapce, naprosto fascinují. Pozorujeme-li děti při volné hře, a to i dětské kreslení, malbu nebo modelování, zkusme se v ní zaměřit na přítomnost dinosaurů. Bude jich víc než dost. Pokud budeme hovořit o zvířatech jako o aspektu, který je u dětí velice oblíbený, je třeba se také zamyslet nad rysy, jakými právě zvířata na děti nejvíce působí, pomineme-li pravěk. Zvířata se objevují v dětských pohádkách v televizi i dětské literatuře, přibližují dětem svůj svět a při tom k nim promlouvají stejným způsobem jako lidé. Proto se díky těmto antropomorfizujícím znakům přibližují zvířata právě dětem, pro něž je v tomto vývojovém období polidšťování velmi častým jevem.

2. Mezi objekty, na které se děti rády dívají, patří **lidé** a postavy ze světa pohádek. Setkávají se s nimi především prostřednictvím televize (pravidelné televizní pořady, DVD, filmy (nejen) pro děti) a ilustrací v dětských knížkách, dětských časopisech, příp. komiksech. Děti mají své osobní favority, které zahrnují do svých her a kreseb, a které se většinou tak často nemění. Dalo by se tvrdit, že se s nimi dokonce ztotožňují. Mezi těmito favority uveďme např. dívčí představitelku ze stejnojmenného filmu Hannah Montana nebo podobně i Pravou blondýnku (pokud máme na mysli dívčí gender), nebo např. postavu Harryho Pottera nebo Spidermana (hovoříme-li o chlapeckém genderu).

3. Stejným způsobem lze objevovat vizuální preference u **věcí**, na které se děti rády dívají, a při tom se zaměřit na charakter těchto věcí. Dalo by se říct, že mezi tyto věci, jakožto nejvíce oblíbené a tedy preferenční, patří dětské hračky, mezi kterými se objevují imitace různých předmětů ze světa dospělých. Mám na mysli především dopravní prostředky a zbraně. Kromě nich se mezi těmito oblíbenými věcmi objevují kostýmy a oblečení, které jsou pro děti dosti důležité. A v neposlední řadě mezi věci, kterými děti napodobují svět dospělých, ať se budeme bavit o napodobení reality nebo o fikci, patří jejich zmenšeniny v podobě panenek (především Barbie) a dalších figurek se smyšlenou podobou a lidskými vlastnostmi (např. Gormiti ). Tyto figurky pak navíc ve spojení film (příp. ilustrace) + hračka představují ideální možnost pro identifikaci s touto postavou.

4. Dalším takovým fenoménem, důležitým pro čitelnost vizuálních preferencí dětí, je určitý **děj**, zejména jeho podoba. Děti mohou sledovat děj nejen v televizi, ale také prostřednictvím ilustrací a jiných obrazových vyjádření. Každý obraz na ně nějak působí, nějak na něj reagují, slovně ho komentují, a preferenční znaky konkrétního obrazu si vybírají i pro svoji kresbu (popř. jinou vyjadřovací neverbální techniku). Proto můžeme i v kresbě zaznamenat, o co se dítě zajímá, co jej provokuje a zda to nějak koresponduje s jeho osobními vlastnostmi (chováním, genderem).

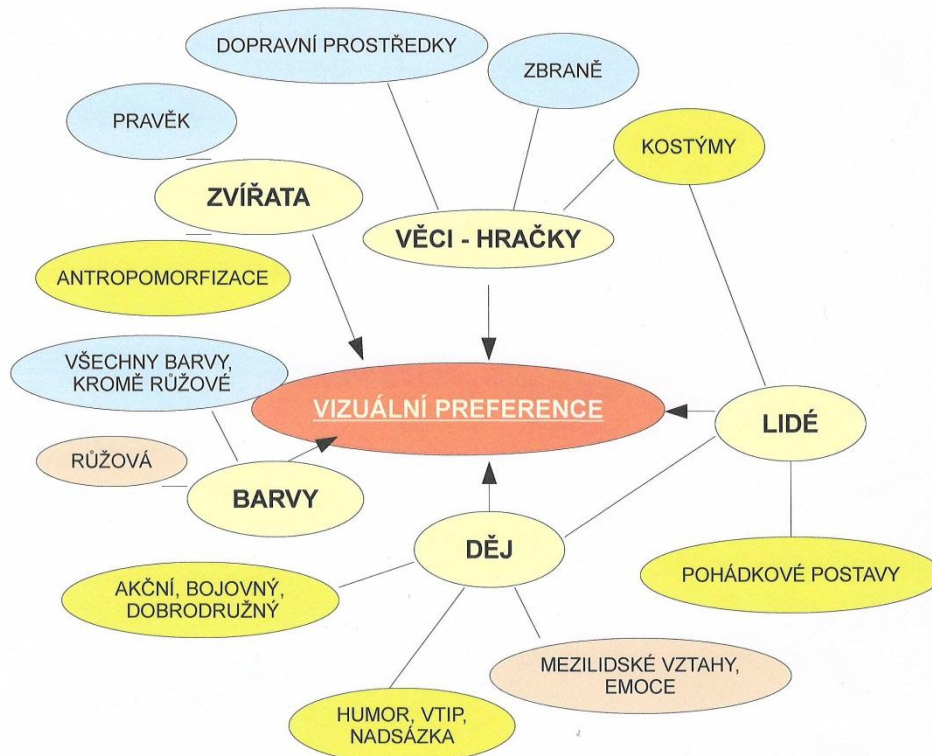
Praxe s dětmi a rozhovor s rodiči ukázaly na několik znaků, kdy dítě vnímá děj na základě svých vizuálních preferencí. Buď se jedná o děj s akčním, bojovým a

dobrodružným charakterem, a to jak u chlapců (Spiderman, Želvy Ninja, Dinosauři), tak u děvčat (zejména pokud je ústřední hrdinkou dívčí postava, např. Barbie Mušketýrka), nebo má děj spíše charakter humorný, vtipný, s nadsázkou (např. večerníček A je to!). Dále se zejména u dívek objevuje takový dějový charakter, který odráží mezilidské vztahy a budí tak výrazné emoce (soucit, empatii).

5. Důležitým ukazatelem určitých vizuálních preferencí je také výběr **barev**. Zde můžeme stručně shrnout obecné tendence z hlediska genderu. Všechny děti si spíše než černobílý obrázek (kresbu) vyberou obrázek barevný. Ke svému tvoření pak používají bez výjimky všechny barvy. Pokud se ale už jedná vyloženě o preference, lze tvrdit, že pokud by chlapci měli možnost pracovat se všemi barvami, zcela jistě by nepoužili barvu růžovou.

A naproti tomu můžeme připomenout příklad z praxe, kdy dívky bez problémů nakreslí auto (typická genderově chlapecká záležitost), ale přizpůsobí si jej tak, aby splňoval dívčí genderové parametry, a sice, že jej vybarví do růžova. Dalo by se tedy shrnout, že použití barev pomáhá dětem zvýraznit jejich genderovou orientaci, která je pro ně zcela zásadní.

Zjištěné poznatky o vizuálních preferencích jsou pro lepší orientaci zobrazeny v následujícím schématu:



**Vysvětlivky:** modrá barva znázorňuje oblast chlapeckých vizuálních preferencí, růžová barva je ukazatelem dívčího genderu, zelená barva je společným úsekem vizuálních preferencí.

Cenným aspektem pro převádění některých vizuálních podnětů do čitelné podoby je **fantazie**. Tento přenos funguje i naopak. Díky fantazii je dítě schopno si upravovat reálný svět do takové podoby, které samo rozumí. Proto se v jejich kresbách často setkáváme s kombinací jak reálných znázornění, tak prvků fantazie (viz obrázky k námětu Co nám poví krajina? v příloze č. 7). Dalo by se tedy zaznamenat i některé vizuální preference, které jsou výrazně ovlivněny fantazií, například ty, které jsou spjaté s pravěkem.

Dalším zprostředkovatelem vizuálních podnětů, a tedy i nositelem vizuálních preferencí u dětí, je **ilustrace**. Dítě se s ní setkává v obrazových knihách, v dětských

časopisech a také v komiksech pro děti. Není už předmětem hodnocení, zda jde o ilustrace kvalitní nebo kýčové. V současné době je jich obou tolik, že je těžké se mezi nimi orientovat či dokonce vést soudy o tom, zda stojí za to či nikoli. Dítě se tedy shledává s různými ilustracemi a v nich nalézá svoje vizuální preference. Jsou to právě již zmíněné aspekty, do kterých patří postavy lidí, zvířata, děj, věci a barvy.

Tyto aspekty vizuálních preferencí pocházejí také z **televize**. Děti díky ní uspokojují svoje potřeby tím, že mají možnost setkávat se se svými oblíbenými obrazy – lidé, zvířata, věci, barvy, děj. Nacházejí je v pohádkách, filmech, televizních pořadech pro děti, dokumentech, reklamě. Prostřednictvím DVD přehrávačů můžou být vyhledávané preference dětí vymezeny jejich individuálním výběrem (dítě sleduje jen to, co se mu líbí).<sup>15</sup>

## Shrnutí

Budu-li k sobě naprosto otevřená, musím objektivně přiznat, že práce s dětmi v mateřské škole nebyla z hlediska podmínek pro výzkum příliš šťastná. Jako učitelka, která je toho času na mateřské dovolené, jsem sice měla možnost pracovat s dětmi, se kterými se vzájemně dobře známe, nicméně tato práce měla jasné mantinely v tom smyslu, že jsem s dětmi mohla pracovat vždy jen „od – do“, a u všech zpracovaných námětů bylo nutné držet se jasně vymezeného časového rámce. Proto jsem nemohla svoje plány k jednotlivým námětům mnohdy uskutečnit v potřebném rozsahu. To se odrazilo v často nezodpovězených otázkách, vytvořených pro reflektivní dialog. Snažila jsem se alespoň od některých dětí, pokud to momentální situace umožňovala, získat několik individuálních postřehů, ze kterých jsem také čerpala při zpracovávání jednotlivých reflektivních bilancí.

Velice si však vážím příležitosti s těmito dětmi pracovat. Tato možnost pro mě

---

<sup>15</sup> V souvislosti s tím, jaké oblibě se u dětí televizní obrazovka těší, je důležité připomenout riziko růstu násilí u dětí zejména těm, kteří mohou ovlivnit negativní působení televize na děti. Jsou to rodiče, kteří by se měli starat o to, aby vybírali televizní programy společně s dítětem, aby používali DVD nahrávky a mohli tak rozhodovat o tom, kdy se na ně bude dítě dívat. Aby dbali na to, že je třeba respektovat dobu sledování televize, která odpovídá věku dítěte. A aby se vyvarovali umísťování televize do dětského pokoje, dokud dítě nedokončí svůj vývoj, tzn. do jeho 18 let. (Antier, 2004, s.72)

byla mnohem důležitější, než řešení mírně nevyhovujících pracovních podmínek. Když dítě znáte, víte, co od něj můžete čekat, dítě zná vás a je zvyklé vám věřit. Jeho výpovědi jsou pak o to víc otevřenější a upřímnější. A to je moc dobře.

#### **5.4.1. Možnosti ovlivnění vizuálních preferencí u dětí předškolního věku**

Výzkumný projekt přinesl mnoho informací o tom, na co se děti rády dívají. Byly použity určité metody, kterými jsem vizuální podněty dětí sledovala a na základě získaných informací vyvodila a zobecnila jejich vizuální preference.

Na základě těchto výsledků se můžeme zamyslet nad tím, zda je možné, popř. jakým způsobem, vizuální preference předškolních dětí ovlivnit.

##### **Co nelze?**

Předtím, než budu polemizovat nad tím, jakým způsobem vizuální preference u dítěte předškolního věku ovlivnit lze, je třeba uvést, co změnit nelze.

1. Nelze ovlivnit vizuální podněty, které dítě vnímá nahodile, např. při běžných přesunech odněkud někam.
2. Nelze ovlivnit společenství, ve kterém dítě žije.
3. Nelze omezit sledování televize v domácím prostředí. Současné dopady na rodinné prostředí a na fungování rodiny jsou všem známá, proto je netřeba rozvádět.

##### **Co lze a jakým způsobem?**

Dítě předškolního věku je tvárné a stále se mění. Jeho vizuální preference jsou v závislosti na věku nestálé. Hned na počátku vstupu do mateřské školy nemusí být ani genderově charakteristické (mám na mysli chlapce hrající si např. s kočárky a panenkami nebo plyšovými medvídky, nebo dívky stavějící např. autodráhu), způsob jejich her je naplňuje a ony samy necítí žádné pohoršení. Jejich genderová specifika se s věkem vyvíjejí a uzavírají. Oblíbené hračky, se kterými si hrály s nástupem do mateřské školy, nemusí odpovídat těm, které preferují v době nástupu povinné školní docházky.

Tak, jak se dítě vyvíjí, tvoří si svoje představy o světě kolem sebe, získává nové poznatky a zkušenosti. Vzdělávací nabídka v mateřské škole tento rozvoj nejen podporuje, ale i rozvíjí tím správným směrem, k růstu všestranně „zdravé“ a autentické osobnosti dítěte. Vzdělávací nabídka mateřských škol je natolik rozsáhlá, že si každé dítě má možnost vybrat takovou, která mu vyhovuje.

Dítě předškolního věku, jak odhalil sám výzkum, má jasně dané vizuální preference, přesněji jejich rysy, za kterými stojí právě genderové hledisko. Také jsem ale zjistila, že dítě umí kriticky ohodnotit vizuální výraz, popsat umělecký obraz, ilustraci v knize. Dítě se přitom učí přemýšlet, což je pro vizuální preference velmi klíčový poznatek. Naučí-li se dítě přemýšlet, vytvářet asociace, mluvit o svých myšlenkách, bude si i umět lépe vymezit a utřídit svoje vizuální preference. Naučí se prohlédnout naivní představu, kriticky se stavět k určitým typům reklam, vybere si, na co mu stojí za to se dívat, a na co ne, naučí se cítit rozdíl mezi kýčem a uměním. Cesta je to hodně hodně dlouhá, ale přínosná a užitečná. Budeme-li dětem předkládat co největší množství vizuálních obrazů a budeme-li s nimi o těchto obrazech rozmlouvat, můžeme také doufat v to, že jejich vizuální preference půjdou tím správným směrem. V rámci těchto rozvojových snah je také možné připravovat pro děti další doposud poměrně netradiční doplňkové činnosti, které u dětí podporují rozvoj vizuální gramotnosti. Mám na mysli práci s didaktickými postery. Pro svoji další pedagogickou práci s dětmi v mateřské škole jsem s pomocí a velkou technickou podporou paní doktorky Hajduškové vytvořila dva didaktické postery (viz příloha č.12A a 12B), které reagují na již zrealizované didaktické náměty. Tyto postery hodlám uplatnit a prakticky ověřit se skupinou dětí a i nadále s nimi pracovat. Didaktické postery považuji za vhodnou didaktickou pomůcku, protože umožňuje dětem činnostní učení. Od dětí požadují hrový přístup a za to poskytují informace s uměleckým podtextem. Působí jako zábavná hra, přitom skrývají mnohem víc. Vyžadují přemýšlení, uvažování, komunikaci, umožňují, ale přesto striktně nevyžadují interakci v rámci velké skupiny. Uspokojují všechny vzdělávací oblasti, rozvíjejí dílčí kompetence. Jsou ideální činností, u které se dítě baví a zároveň se učí. Ještě bych zdůraznila, že v rámci způsobů působení na dítě je také důležité (a je zároveň v kompetenci mateřských škol) navštěvovat s dětmi různá kulturní

místa, jako jsou galerie výtvarného umění, ateliéry regionálních umělců, knihovny. Galerie i knihovny pořádají pro děti i předškolního věku různá tvořivě vzdělávací pásma, kde se děti mají možnost setkat s různými vizuálními podněty a netradičními pracovními postupy. Podobný přínos mají i umělecké ateliéry, kde na člověka dýchne ta pravá tvůrčí atmosféra, děti mají možnost prohlédnout si jak hotová díla, tak základní pomůcky, které autor ke své práci používá. Důležité je to, že pokud se dítěti autorova díla zalíbí a dítě v nich nalezne něco oblíbeného, většinou si oblíbí i umělce samotného. Přitom se tu uplatňuje naprosto stejný princip jako u neuměleckých žánrů (příklad: pokud se dítěti líbí akční a bojovné filmy, velmi rychle přilne k postavám typu Kobra 11 nebo Želvy Ninja).

Chtěla bych ještě uvést podmínky, za jakých všechny tyto vlivy účinkují. Na formování vizuálních preferencí má obrovský vliv prostředí, ve kterém je dítě vychováno. Pokud jeho jsou vlivy rodinného prostředí v souladu s vlivy institucionálního výchovně vzdělávacího působení, pak se tyto vlivy násobí.

V souvislosti s těmito vlivy je v kompetencích mateřské školy spolupracovat s rodiči. Proto mě napadá způsob, jak přimět rodiče k zamyšlení nad způsoby vizuálního ovlivňování svých dětí. Tento způsob spočívá především v osvětě. Seznamovat rodiče s tím, co mateřská škola s dětmi dělá, jakým způsobem je seznamuje s kulturou a jak i oni by k tomu mohli přispět např. návštěvou regionálních kulturních akcí. V rámci toho by nebylo špatné vytvořit týmový projekt mateřské školy (úkoly pro rodiče), který se bude týkat zlepšování kulturního povědomí nejen dětí, ale i rodičů.



## ZÁVĚR

Hlavním cílem mojí diplomové práce je identifikovat vizuální preference u dětí předškolního věku především prostřednictvím přímých didaktických aktivit realizovaných s dětmi v mateřské škole.

V teoretické části jsem se snažila popsat všechny vlivy, které na dítě předškolního věku působí z hlediska vizuálního vnímání. Do těchto vlivů je třeba v první řadě zahrnout prostředí mateřské školy, ve kterém dítě předškolního věku tráví podstatnou část dne. Prostřednictvím nejrůznějších aktivit má možnost seznamovat se s prvky vizuální kultury, které mu přinášejí nejen výtvarné činnosti, ale také činnosti v rámci artefiletiky - nového pojetí ve výtvarné výchově. Prostřednictvím artefiletiky se dítě rozvíjí nejen po stránce psychické a sociální (sebeuplatnění, sebepojetí, sebeprosazení, interakce, komunikace, empatie), ale i ve své tvořivosti. Artefiletika připravuje dítěti neotřelé tvořivé a umělecké aktivity, které jsou pro dítě již dopředu určitým příslibem netradičních zážitků a nových poznatků. Z toho vyplývá jistá analogie: pokud činnost dítěte zajímá, bude pro ni otevřená. Bude lépe přijímat nové informace. Bude se učit. Artefiletika tento charakter nepochybně má. Navíc dokáže snadno uspokojit všechny rámcově stanovené oblasti vzdělávání. Je také výbornou formou seznamování dítěte s projevy vizuální kultury, ať máme na mysli skutečná umělecká díla, nebo kupříkladu projevy různých médií.

Práce s vizuálními obrazy v mateřské škole představuje vhodný způsob rozvoje vizuální gramotnosti dětí. Záleží jen na osobnosti pedagoga, jak dokáže v práci zaujímat postoj reflektivního praktika. Správně motivovat, průběžně pozorovat, citlivě reflektovat a se získanými informacemi dál vhodně nakládat a zvažovat plán dalších kroků.

S vizuálními obrazy se dítě v mateřské škole setkává záměrně, prostřednictvím předem připravených aktivit. Setkává se s nimi ale i mimo tento prostor, a sice zcela nahodile. Prohlíží si ilustrace v dětských časopisech, v televizi sleduje svůj oblíbený pořad, před spaním mu rodiče čtou z knížky, kterou si dítě vybírá zejména podle jejích

ilustrací. Všechny tyto vizuální vjemy (obrazy) třídí podle libosti a jistým způsobem si z nich vybírá. Výpovědi o oblibě různých typů obrazů se pak odrážejí v jeho verbálním i neverbálním projevu. Prostřednictvím imaginace a slovní interpretace (verbalizace) nám tak dítě umožňuje nahlédnout do jeho schránky vizuálních preferencí.

V praktické části jsem se snažila navrhnout a prověřit didaktický projekt, skrze nějž se dají úspěšně prozkoumat vizuální preference předškolních dětí. Tento projekt přinesl mnoho důležitých informací nejen z hlediska vizuálních preferencí. Dětský svět fantazie v něm hraje velmi významnou roli. Představuje jakéhosi tlumočníka mezi dítětem a reálným světem, pro který ještě dítě v předškolním věku není vývojově zcela přístupné. Díky fantazijním představám si dokáže asimilovat různé skutečnosti do svého pojetí reality. Toto pojetí se ale výrazně genderově ohraničuje. Tato vyhraněnost je ale taktéž genderově specifická. U chlapců se projevuje velkou nepřístupností, u dívek přizpůsobivou přístupností. Genderové hledisko se prolíná ve všech částech didaktického projektu stejně tak, jako je tomu ve všech oblastech života.

Výzkum potvrdil i výrazný vliv médií. Mediální působení na dítě je v dnešní době téměř pravidlem. Dítě se daleko spíše než před obrazy v galerii výtvarného umění ocitne před televizní obrazovkou. Protože se dítě do galerie nedostane prakticky vůbec, jak potvrdili dotázaní rodiče, není tudíž možné zvažovat ovlivňování vizuálních preferencí dětí z tohoto hlediska. To nás pedagogy staví před otázku, zda bychom tento na první pohled bezvýchodný stav dokázali zlepšit? Zřejmě nelze odpovědět zcela jednoznačně, ale v každém případě se o toto zlepšení můžeme pokusit. Řešením by mohly být kupříkladu pravidelné návštěvy galerií v rámci vzdělávacích aktivit v mateřské škole. Artefiletika jako disciplína založená na vizualitě se v tomto případě přímo nabízí. Při vhodně navozených činnostech s vizuálními obrazy budou děti motivovány k přemýšlení, reflektivnímu vyjadřování a tvořivosti, což jim bude jistě přinášet mnohá osobní obohacení.

Celý výzkum vizuálních preferencí výrazně ovlivnil moji stávající profesi. Díky využívání artefiletiky v tvořivých aktivitách s dětmi, jsem poznala, že je artefiletika velmi nevtíravou, přesto ale velmi citlivou a hravou formou seznamování dětí

s uměním. Vzhledem k tomu, že jsem se s tímto pojetím setkala pouze prostřednictvím dvou krátkých kurzů při svém studiu, zajímalo mě vyzkoušet jej v přímé práci s dětmi. Díky této práci jsem k tomu měla jedinečnou a do budoucna rozhodně ne poslední příležitost.

## **POUŽITÁ LITERATURA A INTERNETOVÉ ZDROJE:**

ANTIER, E.: Agresivita dětí. Praha, Portál 2004.

BEČVÁŘOVÁ, Z.: Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy. Praha, Portál 2010

CIKÁNOVÁ, K.: Kreslete s námi. Praha, Aventinum 1992.

FILIPOVÁ, M., RAMPLEY, M.: Možnosti vizuálních studií. Brno, Společnost pro odbornou literaturu 2007.

FULKOVÁ, M.: Diskurz umění a vzdělávání. Jinočany, H a H 2008.

HENDL, J.: Kvalitativní výzkum. Základy teorie, metody a aplikace. Praha, Portál 2008.

JANOŠOVÁ, P.: Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí. Praha, Grada 2008.

JEŘÁBKOVÁ, B.: Mateřská škola jako životní prostor I. Brno, MU 1993.

JIRÁK, J., KOPPLOVÁ, B.: Média a společnost. Praha, Portál 2003.

Kol. autorů: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha, VÚP 2004.

KOMENSKÝ, J. A.: Informatorium školy mateřské. Praha, Academia 2007.

KOŤÁTKOVÁ, S.: Dítě a mateřská škola. Praha, Grada 2008.

KULKA, T.: Umění a kýč. Praha, Torst 2000.

MCLUHAN, M.: Jak rozumět médiím. Praha, Odeon 1991.

SLAVÍK, J.: Umění zážitku, zážitek umění 1.díl. Praha, UK 2004.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ S.: Dívej se, tvoř a povídej! Praha, Portál 2007.

STURKEN, M., CARTWRIGHT, L.: Studia vizuální kultury. Praha, Portál 2009.

SVOBODOVÁ, E. a kol.: Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program. Praha, Portál 2010.

VÁGNEROVÁ, M.: Úvod do psychologie. Praha, Karolinum 2001.

VÁGNEROVÁ, M.: Základy psychologie. Praha, Karolinum 2005.

**Internetové zdroje:**

[www.google.cz](http://www.google.cz)

[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

[www.klubilustratoru.cz](http://www.klubilustratoru.cz)

## PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1A-1: Sada obrázků k námětu: „O čem vypráví obrázek?“ .....	119
PŘÍLOHA Č. 1A-2: Přehled českých ilustrátorů, jejichž ilustrace byly použity při práci s dětmi.....	125
PŘÍLOHA Č. 1B: Obrázky dětí k námětu: „O čem vypráví obrázek?“, v porovnání s původní ilustrací.....	132
PŘÍLOHA Č. 2A: Sada obrázků k námětu: „Auto – jak ho vidím já“ .....	135
PŘÍLOHA Č. 2B: Obrázky dětí k námětu: „Auto – jak ho vidím já“ .....	136
PŘÍLOHA Č. 3A: Obrázkový materiál k námětu: „Ve světě princezen“ .....	137
PŘÍLOHA Č. 3B: Dětské kresby k námětu: „Ve světě princezen“ .....	138
PŘÍLOHA Č. 4: Obrázky dětí k námětu: „Vánoční přání“ .....	140
PŘÍLOHA Č. 5: Knižní ilustrace k pohádkám.....	141
PŘÍLOHA Č. 6A-1: Obrázky, které podle dětí patří do večerníčku.....	142
PŘÍLOHA Č. 6A-2: Obrázky, které děti nezařadily mezi večerníčky.....	144
PŘÍLOHA Č. 6B: Obrázky dětí k námětu: „Co nám chystá večerníček?“ .....	146
PŘÍLOHA Č. 7: Obrázky dětí k námětu: „Co nám poví krajina?“ .....	148
PŘÍLOHA Č. 8: Přehled dětských prací k námětu: „Na co se rád/a dívám?“ .....	150
PŘÍLOHA Č.9: Fotografie dětí při výtvarných a tvořivých činnostech.....	152
PŘÍLOHA Č. 10: Struktura rozhovoru s rodiči – otázky.....	155
PŘÍLOHA Č. 11A: Struktura didaktických řad v rámci integrovaných bloků.....	160
PŘÍLOHA Č. 11B: 5 doplňujících didaktických námětů k didaktickým řadám.....	161
PŘÍLOHA Č. 12A: Didaktický poster A.....	164
PŘÍLOHA Č. 12B: Didaktický poster B.....	165
PŘÍLOHA Č. 13: Internetové odkazy k použitým obrázkům.....	166